

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MICHELLE CAROLINE BULOTAS

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LEI 5.692/71:
MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NA COLEÇÃO DIDÁTICA
“ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS” (1971-1974)**

CURITIBA

2017

MICHELLE CAROLINE BULOTAS

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LEI 5.692/71:
MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NA COLEÇÃO DIDÁTICA
“ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS” (1971-1974)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, na linha de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nadia Gaiofatto Gonçalves.

CURITIBA

2017

Catalogação na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Bulotas, Michelle Caroline.

O ensino de língua portuguesa e a lei 5.692/71: mudanças e permanências na coleção didática "Estudo dirigido de português" (1971-1974). – Curitiba, 2017.
212 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nadia Gaiofatto Gonçalves
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.


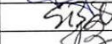
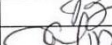
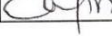
1. Comunicação e expressão. 2. Língua portuguesa – livros didáticos. I. Título.

CDD 469

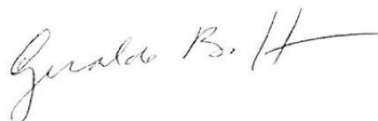
PARECER

Defesa de Dissertação de Michelle Caroline Bulotas para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.^a Dr.^a Nádia Gaiofatto Gonçalves, Prof.^a Dr.^a Suzete de Paula Bornatto, Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Prof.^a Dr.^a Eliane Mimesse Prado, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LEI 5.692/71: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NA COLEÇÃO DIDÁTICA "ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS" (1971-1974)".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Nádia Gaiofatto Gonçalves		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Suzete de Paula Bornatto		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Eliane Mimesse Prado		Aprovada

Curitiba, 15 de março de 2017.



Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do PPGE

*Dedico aos meus pais,
pelo apoio e incentivo de sempre.*

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos que fizeram parte desta trajetória incrível!

Em primeiro lugar, é claro, aos meus pais, minha eterna fonte de inspiração para a vida. Eles que sempre estão ao meu lado, vibram com todas as minhas conquistas, consolam-me quando preciso e jamais questionam minhas escolhas. Gratidão eterna por ter vocês como meu porto seguro.

Ao meu marido, sempre companheiro, que há tempos me incentiva a buscar o melhor de mim. Obrigada por me mostrar que era, sim, possível chegar até aqui e, principalmente, por fazer parte de minha vida.

Às minhas queridas amigas e colegas de mestrado. À Camila, que por saber combinar tão bem dedicação, inteligência e humildade, tornou-se um exemplo a se seguir. À Danuza, que com sua alegria e bom humor me ensinou a acreditar que, sim, quando queremos e acreditamos, somos muito capazes. À Edilene, pelos conhecimentos compartilhados, pela calma e principalmente pelos muitos momentos de ajuda e conforto. Sou muito grata por ter conhecido vocês, e, especialmente, por serem amigas inspiradoras.

À melhor orientadora, Prof.^a Nádia Gaiofatto Gonçalves, que com sua tranquilidade e sabedoria me mostrou os melhores caminhos para desenvolver esta pesquisa. Obrigada pela paciência e por confiar em mim.

Agradeço imensamente à Prof.^a Suzete de Paula Bornatto, que sabe da minha trajetória acadêmica, e que com muita paciência e carinho me ensinou e me incentivou a pesquisar.

Às professoras Tânia M. Figueiredo Braga Garcia e Eliane Mimesse Prado, pelas colaborações generosas que me ajudaram a aprimorar e a encontrar os melhores caminhos para esta pesquisa.

A todos os professores da linha de História e Historiografia da Educação (PPGE-UFPR), por me acolherem e me proporcionarem conhecimentos valiosos. Agradeço em especial ao Prof. Juarez José Tuchinski dos Anjos, que com boa vontade e bom humor me deu dicas preciosas e leituras interessantíssimas que foram muito importantes para o desenvolvimento desta investigação.

Agradeço em especial ao Prof. Reinaldo Mathias Ferreira, pela pronta disponibilidade e pela generosidade em me ajudar a esclarecer questões importantes a

respeito de seu material didático que foram de extrema valia para esta pesquisa. Foi, realmente, um prazer ter sua colaboração.

Agradeço também à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo financiamento concedido durante todo o período de realização deste mestrado.

Enfim, quero agradecer a todos que, mesmo que não tenham sido aqui mencionados, incentivaram-me e fizeram parte deste momento tão importante para minha vida.

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido, desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir.

(Guimarães Rosa – Grande Sertão Veredas)

RESUMO

Esta dissertação se propôs a investigar se e como a Lei 5.692/71, um dos principais marcos legais na educação durante o período de ditadura civil-militar, impactou o ensino de Língua Portuguesa. Para desenvolver tal estudo, o livro didático foi considerado, a partir de suas possíveis leituras e representações, como fonte para verificar as mudanças e permanências no ensino de Língua Portuguesa em relação à Lei 5.692/71. Optou-se pela coleção *Estudo Dirigido de Português*, do autor Reinaldo Mathias Ferreira, como fonte principal, devido a sua importância no cenário didático da época, e principalmente por configurar um material “moderno” e tradicional ao mesmo tempo. Selecionou-se duas versões da coleção em questão, publicadas anteriormente (1971) e posteriormente (1974) à referida Lei, a fim de averiguar as mudanças e permanências entre uma edição e outra. Como referenciais para este estudo, utilizou-se os conceitos de representação e apropriação de Chartier (1990). No primeiro capítulo, buscou-se verificar as orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries do 1º grau anteriores e posteriores à Lei 5.692/71 e outras normativas oficiais a ela relacionadas através de pareceres oficiais e textos publicados nas revistas *Educação*, *Documenta* e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Por sua vez, no segundo capítulo, consoante à análise destes documentos, investigou-se como o autor da coleção *Estudo Dirigido de Português* apropriou-se destas orientações curriculares na configuração do material didático, por meio dos textos, exercícios e imagens presentes na coleção. A princípio foi interessante observar as questões evidenciadas pela legislação, que valorizava no ensino de Língua Portuguesa a exploração dos aspectos comunicativos. No entanto, foi possível perceber diferentes apropriações por parte do meio educacional das questões levantadas pela legislação e pelos pareceres a ela relacionados, uma vez que os discursos presentes nas revistas pedagógicas analisadas apresentavam diferentes opiniões, que oscilavam entre defender a inovação e manter a tradição no ensino de Língua Portuguesa, principalmente em relação aos assuntos gramaticais. Essa mesma dicotomia, entre o “moderno” e o tradicional, foi encontrada na configuração da coleção *Estudo Dirigido de Português*, que apesar de apresentar mudanças gráficas significativas em sua edição publicada após a Lei 5.692/71, resultando em um material mais ilustrado e colorido, manteve, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, a mesma abordagem, dando, apenas, menos ênfase à gramática, que teve nos livros seu conteúdo reduzido. Assim, concluiu-se que a coleção *Estudo Dirigido de Português* se alterou após a promulgação da Lei 5.692/71 essencialmente na tentativa de incorporar novas tendências, principalmente ao apresentar um material graficamente melhor acabado, e no sentido de valorizar diferentes linguagens e aspectos comunicativos, evidenciados pela legislação da época. No entanto, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, através da análise de exercícios e do conteúdo abordado, constatou-se que o material se manteve praticamente o mesmo.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Livro didático; Lei 5.692/71; Comunicação e Expressão; Estudo Dirigido.

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate whether and how Law 5.692/71, one of the main legal milestones in education during the period of civil-military dictatorship, impacted the Portuguese language teaching. To develop such a study, the textbook was considered, from its possible readings and representations, a source to view the changes and continuities in Portuguese language teaching with regard to Law 5.692/71. The series entitled “Estudo Dirigido de Português” (Directed Study of Portuguese), by Reinaldo Mathias Ferreira, was chosen as the main source due to its importance in the didactic scenario of the time, and mainly due to its being a “modern” and traditional textbook at the same time. As reference for this study, we used the concepts of representation and appropriation of Chartier(1990). In the first chapter, we sought to verify the curricular guidelines for the teaching of Portuguese language from 5th to 8th grades of elementary school before and after Law 5.692/71 and other official regulations related to it through official reports and texts published in the journals *Educação*, (Education) *Documenta* (Document) and *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Brazilian Journal of Pedagogical Studies). In turn, in the second chapter, according to the analysis of these documents, we investigated how the author of the series “Estudo Dirigido de Português” appropriated these curricular guidelines in the configuration of the didactic material through the texts, exercises and images present in the series, as well as the changes and continuities of its previous and subsequent versions to the enactment of Law 5.692/71. At first, it was interesting to observe the issues evidenced by the legislation, which valued the exploration of communicative aspects in the teaching of Portuguese language. However, it was possible to perceive different appropriations of the issues raised by the legislation and the reports related to it by the educational field, as the discourses present in the analyzed journals presented different opinions, which ranged from defending the innovation and maintaining the tradition in the teaching of Portuguese language, especially in relation to grammatical subjects. This same dichotomy, between “modern” and traditional, was found in the configuration of the series “Estudo Dirigido de Português”, which despite presenting significant graphic changes in its edition published after Law 5.692/71, resulting in a more colorful and illustrated material, maintained the same approach with respect to the teaching of Portuguese language, giving only less emphasis to grammar, which had its content reduced in books. Thus, we concluded that the series “Estudo Dirigido de Português” changed after the enactment of Law 5.692/71 essentially in an attempt to incorporate new trends, mostly a graphically better finished material, and in the sense of valuing different languages and communicative aspects, evidenced by the legislation of the time. Nonetheless, with regard to the teaching of Portuguese language, through the analysis of exercises and the content addressed, we verified that the textbook remained practically the same.

Key-words: Portuguese Language; Textbook; Directed Study; Law 5.692/71; Communication and Expression.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1– OBJETIVOS GERAIS NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	72
FIGURA 2– NÚCLEO COMUM	74
FIGURA 3– O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.	88
FIGURA 4- O ALUNO SÓ APRENDE A USAR A LÍNGUA, USANDO-A.....	90
FIGURA 5 – FANTOCHES, ENQUANTO RECREIAM, DESENVOLVEM A CRIATIVIDADE DO APRESENTADOR E DOS OUVINTES.....	91
FIGURA 6 - AS CAPAS DE ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS.....	111
FIGURA 7 – CAPAS DA COLEÇÃO DE 1971	111
FIGURA 8 – CAPAS DA COLEÇÃO DE 1974	112
FIGURA 9 – NOTA AO ESTUDANTE (1971).....	115
FIGURA 10 – NOTA AO ESTUDANTE (1974).....	118
FIGURA 11 – O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM “CLARA” E “CORRETA”.....	119
FIGURA 12 – TESTE DE SONDAGEM.....	121
FIGURA 13 – A INSERÇÃO DE ILUSTRAÇÕES NA COLEÇÃO ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS	125
FIGURA 14 – O DIÁLOGO ENTRE NARRADOR E ALUNO - 1971	129
FIGURA 15 - O DIÁLOGO ENTRE NARRADOR E ALUNO – 1974	129
FIGURA 16 – ATIVIDADE ORAL/ESCRITA E A LITERATURA	133
FIGURA 17 – O TEXTO LITERÁRIO	134
FIGURA 18 – EXERCÍCIOS SIMPLIFICADOS	135
FIGURA 19 – EXERCÍCIOS COM MAIOR COMPLEXIDADE.....	136
FIGURA 20 – RECAPITULAÇÃO GRAMATICAL	136
FIGURA 21 – ATIVIDADES DE ORALIDADE E ESCRITA	137
FIGURA 22 – EXERCÍCIO DE PALAVRAS CRUZADAS	138
FIGURA 23 – EXERCÍCIOS COM ANEDOTAS	139
FIGURA 24 – EXERCÍCIO COM PALAVRAS CRUZADAS	140
FIGURA 25 – AS IMAGENS COMO COMPLEMENTO EM ATIVIDADES	140
FIGURA 26 – EXERCÍCIOS EM HQS.....	141
FIGURA 27 – ÍNDICE DE TEXTOS	145
FIGURA 28 – ESTUDO DAS IDEIAS DO TEXTO	150
FIGURA 29 – ESTUDO DA COMPOSIÇÃO	151
FIGURA 30 – ESTUDO DO VOCABULÁRIO E DAS EXPRESSÕES.....	152
FIGURA 31 – RECAPITULAÇÃO GRAMATICAL	152
FIGURA 32– EXERCÍCIOS DE MOTIVAÇÃO.....	155
FIGURA 33 – A ILUSTRAÇÃO INCORPORA OS EXERCÍCIOS	158
FIGURA 34 – INTRODUÇÃO AOS TÓPICOS GRAMATICAIIS	160
FIGURA 35 – TEXTO GRAMATICAL EXPLICATIVO	161
FIGURA 36 – EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES	162
FIGURA 37 – EXEMPLO DE ATIVIDADES GRAMATICAIIS	163
FIGURA 38 – ATIVIDADES DE ENCERRAMENTO DE UNIDADES GRAMATICAIIS ..	164
FIGURA 39 – TÓPICOS GRAMATICAIIS (1971)	165
FIGURA 40 – TÓPICOS GRAMATICAIIS (1974).....	166
FIGURA 41 – ÍNDICES GRAMATICAIIS.....	167
FIGURA 42 – ATIVIDADE GRAMATICAL.....	169
FIGURA 43 ATIVIDADES GRAMATICAIIS (1971)	171
FIGURA 44 – ATIVIDADES GRAMATICAIIS (1974).....	172

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- COMPARAÇÃO ENTRE AS LEIS 4.024/61 E 5.692/7.....	66
QUADRO 2- FREQUÊNCIA DE GÊNEROS TEXTUAIS POR SÉRIE E EDIÇÃO.....	146

LISTA DE SIGLAS

CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário

CEMAH - Centro de memória e acervo histórico

CFE - Conselho Federal da Educação

COLTED - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar

HQ – História em quadrinhos

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

INL - Instituto Nacional do Livro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Cultura e Educação

NGB - Nomenclatura Gramatical Brasileira

PLD - Programa do Livro Didático

PLIDEF - Programa do Livro Didático-Ensino Fundamental

PLIDEM - Programa do Livro Didático-Ensino Médio

PLIDES - Programa do Livro Didático-Ensino Superior

PLIDESU - Programa do Livro Didático-Ensino Supletivo

PLIDECOM - Programa do Livro Didático-Ensino de Computação

USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LEI 5.692/71	50
1.1 DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES ATÉ A LEI 4.024/61	50
1.2 DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES A PARTIR DA LEI 5.692/71	66
2. A COLEÇÃO ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS: REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES	95
2.1 A COLEÇÃO ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS NO CONTEXTO DA LEI 5.692/71.....	95
2.2 CONTEÚDOS E ATIVIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ...	126
FONTES.....	179
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICE 1 – TERMO DE CESSÃO	190
APÊNDICE 2 – ENTREVISTA 1	191
APÊNDICE 3 – ENTREVISTA 2	195
ANEXO 1 - ÍNDICES TEXTUAIS DAS EDIÇÕES DE 1971 E 1974.....	204
ANEXO 2 - ÍNDICES GRAMATICAIS DAS EDIÇÕES DE 1971 E 1974.....	209
ANEXO 3 – TEXTOS SOBRE LÍNGUA PORTUGUESA LOCALIZADOS EM REVISTAS PEDAGÓGICAS.....	212

INTRODUÇÃO

A História dos Currículos e das Disciplinas Escolares proporciona à História da Educação novos olhares e indícios acerca do ensino e das práticas escolares. O interesse historiográfico por este campo de investigação articula-se igualmente às reformas e às redefinições políticas educacionais presentes na história da educação. Uma vez que, a partir dos processos de reformulações, o ambiente escolar, os materiais que nele circulam, o fazer de professores, e outras vertentes do ensino, passam a ser consideradas relevantes como objeto de investigação do processo educacional.

Conforme Chervel (1990), a História das Disciplinas Escolares deve compreender a disciplina investigada em suas especificidades e com objetivos próprios, articulada aos demais saberes. Para o autor, a disciplina escolar é

constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e de um aparelho docimológico¹, os quais a cada estado da disciplina, funcionam em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades. (CHERVEL, 1990, p. 207)

Nessa área, é possível investigar, portanto, a relação entre o que foi estabelecido para os conteúdos escolares (currículo) e o que de fato foi proposto (materiais didáticos) ou ensinado (práticas escolares). Geralmente estas investigações, assim como é o caso desta, são realizadas por professores/pesquisadores que têm interesse em conhecer a história da própria disciplina com que trabalha, ou com que têm maior afinidade.

No caso desta pesquisa, o objetivo geral foi investigar se e como a Lei 5.692/71, um dos principais marcos legais na educação durante o período de ditadura civil-militar², afetou, em diferentes aspectos³, o ensino de Língua Portuguesa da época. Na seleção de materiais para o desenvolvimento do estudo, compreendeu-se que os impactos trazidos

¹“Docimologia significa ‘o estudo sistemático dos exames (atribuição de notas, variabilidade, interindividual e intraindividual dos examinadores, factores, subjectivos, etc.)’” (PIERON apud MIRANDA, 1982, p.39). O termo docimológico foi proposto por Piéron a partir de palavras gregas relativas a exame: prova, examinar, examinador, etc.

² O termo ditadura civil-militar, conforme Gonçalves (2012), destaca a recente ideia de que a expressão ditadura militar, utilizada por muito tempo, remete à compreensão de que os militares eram os únicos responsáveis pelo movimento político, econômico e social que ocorria na época, desconsiderando assim a participação, mesmo que omissiva, de uma grande parte do povo brasileiro, que silenciava ou adería às realizações militares do período. Dessa forma, o termo ditadura civil-militar propõe que os militares não mantiveram a ditadura no país sozinhos por duas décadas, e sim que a participação civil também esteve presente. “Não se trata de desresponsabilizar ou de ignorar desvios ou excessos cometidos no período por militares, nem de negar que exerceram papel central naquele contexto, mas de reconhecer também que houve a participação de civis nele” (2012, p. 46).

³ Tais como: currículo, material didático, entre outros.

pelas reformas educacionais durante a história da educação brasileira implicam também em outras mudanças, como nos materiais de ensino e na organização do currículo. Logo, o livro didático, frequentemente referido também como manual didático, texto escolar ou livro escolar, foi considerado, a partir de suas possíveis leituras e representações, uma importante fonte que permite compreender parte das mudanças/permanências no ensino de Língua Portuguesa a partir da Lei 5.692/71.

Para verificar tal questão, selecionou-se como fonte principal a coleção *Estudo Dirigido de Português*, do autor Reinaldo Mathias Ferreira, impressa pela editora Ática, com suas primeiras edições publicadas em 1970. Optou-se por esta coleção por reconhecer sua importância no cenário didático da época⁴, e ainda pelo fato de ser considerada um material “moderno” e tradicional⁵ ao mesmo tempo (BATISTA, 2008), pois apesar de trazer uma configuração bastante diferenciada para o período (com imagens coloridas, cruzadinhas, etc.), abordava a gramática de forma tradicional. Além disso, considerou-se o fato da coleção ter tido ampla circulação no território brasileiro (SOARES, 2001), tornando-se, assim, um grande sucesso no início dos anos 1970⁶. Dessa forma, *Estudo Dirigido de Português* foi reconhecida como uma obra representativa acerca do ensino de Língua Portuguesa e da configuração dos livros escolares daquele período.

Levando em consideração estes aspectos, pretendeu-se investigar, a partir desta coleção, como as orientações pedagógicas e curriculares provenientes da Lei 5.692/71 foram apropriadas pelo autor do livro didático por meio de textos, exercícios e imagens a fim de compreender qual o reflexo da legislação no ensino de Língua Portuguesa da época. Para realizar esta análise, procurou-se definir uma coleção que estivesse com as configurações anteriores à lei, e sua nova versão posterior à promulgação da Lei. Logo, a primeira coleção, *Estudo Dirigido de Português – 1º a 4º séries do ginásio*, foi publicada

⁴ Ver Munakata (1997, p. 109).

⁵ Aqui faz-se necessário igualmente discutir a respeito dos conceitos de “tradicional” e “moderno”. Para Le Goff (1984), o sentido de antigo/moderno foi se constituindo e modificando no Ocidente ao longo do tempo, passando, assim, por uma sucessão de compreensões. De acordo com o autor (1984, p. 373), o termo “antigo”, por exemplo, ou “tradicional”, pode ter sentido neutro de: longínquo, depreciativo ou positivo. Por sua vez, o termo moderno pode se referir ao novo, ao recente, ao progresso ou ainda a uma ruptura com o passado. Esses significados dependem, entretanto, do contexto em que são aplicados. Em relação a esta pesquisa, o “moderno” foi utilizado com o sentido de “novo”, uma vez que a coleção *Estudo Dirigido de Português* inova, por exemplo, em seu projeto gráfico; apesar disso, não apresenta novidades na proposta de ensino gramatical, podendo ser considerada, também, como “tradicional”.

⁶ Estudo, como o de Silva (2013), aponta ainda que a coleção em questão foi, por exemplo, a mais utilizada por professores de Língua Portuguesa entrevistados pela autora no estado de Mato Grosso e que atuaram na década de 1970.

em 1971, no entanto, sabe-se que ela manteve as orientações anteriores à legislação, referentes à Lei 4.024/61, pois ainda seguia a nomenclatura de ginásial. Já a segunda coleção, *Estudo Dirigido de Português – 5º a 8º séries do 1º grau*, foi publicada em 1974 sob a vigência da nova lei. Esse exercício comparativo entre uma coleção publicada antes e após a promulgação da Lei 5.692/71 visa compreender como as orientações curriculares previstas para o ensino de Língua Portuguesa afetaram a composição dos livros selecionados. Por sua vez, para verificar as orientações curriculares relacionadas à legislação, selecionou-se periódicos pedagógicos oficiais que circularam durante a época.

A opção em delimitar o período de investigação em relação à Lei 5.692/71, justifica-se por ser um momento marcado por mudanças representativas no cenário educacional e político brasileiro, e principalmente pelo fato da coleção selecionada para a análise, *Estudo dirigido do Português*, ter iniciado sua publicação também neste mesmo período.

O interesse pelo ensino de Língua Portuguesa tem relação com minha própria formação e objeto de trabalho, e principalmente por considerar importante conhecer os percursos históricos do ensino de língua e literatura a fim de pensá-lo e compreendê-lo atualmente. Por sua vez, o interesse pelo estudo de livros didáticos e pela educação no período de ditadura civil-militar teve início como pesquisa de Iniciação Científica⁷, em que inicialmente procurei identificar se o contexto da ditadura havia impactado a seleção de poemas nos livros didáticos de português dos anos 1970, o que não foi completamente verificado, uma vez que, nas três coleções estudadas⁸, a proporção de textos de teor nacionalista, patriótico ou ufanista era pequena e semelhante à de livros de outras décadas. Como proposta de continuidade a esses temas de pesquisa, escolhi dar início ao mestrado, porém com ênfase na História da Educação. É importante destacar que muitas das questões analisadas durante o presente trabalho podem ser vistas a partir de diversas perspectivas teóricas, tanto relacionadas ao ensino de Português, como da história de disciplinas, dos manuais escolares, entre outros. No caso deste estudo, buscou-se dar um maior enfoque às perspectivas da história da educação e das disciplinas escolares.

Fez-se necessário inicialmente propor um levantamento historiográfico de estudos já realizados acerca de livros didáticos, do ensino de Língua Portuguesa e sobre a

⁷ Projeto “Poesia que se lê na escola” (2012-2014) coordenado pela Prof.^a Dr.^a Suzete de Paula Bornatto.

⁸ *Comunicação atividades de linguagem* (Reinaldo Mathias Ferreira) – 1978-1979; *Meu livro de português – A língua pelos textos* (Adriano Gama Kury) – 1973; *Estudo Dirigido do Português, Língua e Literatura* (J. Milton Benemann / Luis Agostinho Cadore) – 1976-1979.

educação no período de ditadura civil-militar na perspectiva da História da Educação, a fim de melhor compreender a coleção *Estudo Dirigido de Português* e sua representação para o ensino de Língua Portuguesa durante a década de 1970.

Em relação ao livro didático, pôde-se verificar que há vários estudos sobre o material e que abordam distintos aspectos: conteúdo, produção, comercialização, uso, entre outros. Afinal, é fundamental compreender que o livro didático pode representar diferentes significados e, assim, a investigação acerca desse material pode oferecer grandes contribuições para as pesquisas no campo da História da Educação.

Conforme Munakata (2012), as pesquisas relacionadas ao livro didático tiveram grande crescimento nas décadas de 1990 e 2000, e buscavam utilizar perspectivas da história do currículo e das disciplinas escolares, como também da história cultural, da história do livro e da leitura. Esse crescimento, segundo o autor, não foi apenas nacional, e sim internacional.

No Brasil, a tese de Circe Bittencourt, *Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar*, defendida em 1993, representou “o impulso inicial da vasta produção das décadas seguintes, na medida em que apresentou um conjunto de temas e abordagens que o objeto comportava para além da denúncia da ideologia” (MUNAKATA, 2012, p.183).

De acordo com Salles (2010), o texto da autora marcaria significativamente a historiografia sobre os manuais escolares brasileiros, uma vez que, entre as décadas de 1970 e 1980, as pesquisas relacionadas aos livros didáticos mantinham geralmente como foco principal as questões ideológicas que veiculavam nesses materiais, assim como questões de erro e preconceito de forma geral.

No entanto, a partir da década de 1990, conforme o autor, passaram a compor o cenário acadêmico novas problemáticas de pesquisa relacionadas ao texto escolar. Assim, as análises que antes pensavam na escola e nos manuais escolares como veículos ideológicos foram, ao longo desse período, perdendo espaço.

Nesse momento da historiografia houve significativa influência das ideias de Chartier. As práticas e as representações começaram a fazer parte das reflexões dos pesquisadores brasileiros, sobretudo no que diz respeito às práticas de leitura e escrita, consideradas pelo autor como criadoras e inventivas. (SALLES, 2010, p. 117)

Em sintonia a essas mudanças, Bittencourt (1993) produz em sua tese um estudo de referência para o debate a respeito da história do livro didático no Brasil. A autora destaca a importância desse material como suporte no ensino das disciplinas escolares, e

as diferentes formas de uso que podem ser aplicados a partir deles no meio educacional. Além disso, Bittencourt aponta, principalmente, que cada leitor pode se apropriar de um texto de maneiras distintas, além da questão de que o livro pode ganhar usos muito diferenciados conforme a época e o lugar em que são utilizados. Essas questões remontam ao texto de Chartier, *A história cultural: entre práticas e representações*:

(...) é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do “autor”; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. Esta distância, que constitui o espaço no qual se constrói o sentido, foi muitas vezes esquecida pelas abordagens clássicas que pensam a obra em si mesma, como um texto puro cujas formas tipográficas não têm importância, e também pela teoria da recepção que postula uma relação direta, imediata, entre o “texto” e o leitor, entre os “sinais textuais” manejados pelo autor e o “horizonte de expectativa” daqueles a quem se dirige. (CHARTIER, 1990, p. 127)

Munakata (1997), ao abordar o livro escolar como um objeto cultural e social, destaca, em sua referenciada tese, *Produzindo livros didáticos e paradiidáticos*, a presença de autores e editores no processo de produção do livro escolar, evidenciando, assim, a complexidade desse processo e da inserção deste material no meio comercial. Em diferente texto, o autor explica que:

A análise da produção do livro didático também traz à tona a diversidade dos sujeitos que dela participam: autores, editores de texto, editores de arte, redatores, preparadores de texto e revisores, leitores críticos, consultores, pessoal de publicidade e marketing, divulgadores etc. (MUNAKATA, 2012, p.187).

Em suma, o autor busca evidenciar e analisar as práticas de produção do livro didático através da participação de vários agentes (MUNAKATA, 1997). O autor permitiu, através de seu estudo, compreender as impossibilidades de se realizar a investigação dos livros escolares sem considerar sua materialidade, assim como o meio de produção e editoração destes livros.

Ao considerar, da mesma forma, o livro didático como um objeto cultural, Antonio Gomes Batista (1999) observa em seu texto, *Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos*, que apesar de muitas vezes o livro escolar ser desprestigiado e considerado como um objeto pouco relevante no contexto nacional, ele é, na realidade,

a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros (...) Os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos. (1999, p. 531)

Takeuchi (2005), em sua dissertação, *Análise material de livros didáticos para educação de jovens e adultos*, ao investigar sobre a produção do livro didático, ou seja, sua condição material, aponta que

Estudar o livro didático requer, portanto, atentar não só ao seu conteúdo, pois há que se considerar a tradição crítica que o enquadra como produto cultural, mas também articular seu significado entre os agentes que dele se utilizam ou participam de sua elaboração. (2005, p.37)

Além do processo de produção, outro objeto possível de investigação através dos livros didáticos para a História da Educação é o uso que é feito deles. Damaceno-Reis (2006), debruçando-se também no campo da disciplina escolar, em sua dissertação sobre o uso dos livros didáticos de Língua Portuguesa procurou compreender a relação que se estabeleceu entre esses livros e professores do ensino fundamental, utilizando para isso entrevistas com os docentes. A autora aponta que é importante levar em consideração as diversas maneiras que os livros escolares podem ser utilizados tanto por alunos quanto por educadores.

O trabalho de Damaceno-Reis (2006) verificou que, conforme os relatórios e as ponderações dos professores entrevistados, o uso do livro didático está sempre presente no ambiente escolar e depende de certas temáticas de conteúdo. A análise da autora permitiu compreender que há diferenças na maneira em que os professores utilizam as temáticas abordadas pelos livros didáticos, e que, esse trabalho depende, em grande parte, da tradição e da prática de ensino dos professores que os utilizam.

Além da abordagem do uso dos livros escolares, a tese de Silva (2007) comenta a distribuição desse material no Estado de Mato Grosso. O trabalho tem como objetivo apontar a veiculação e o uso de livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Fundamental, consoante à história de atuação de professores de português, no período de 1970 a 2000. A análise da autora também considerou sujeitos e dados de escolas públicas de Mato Grosso.

A análise do *uso* articulada à *veiculação* do livro didático, de fato, não é algo simples de se realizar.

Do ponto de vista metodológico é difícil estabelecer uma fiel diferença entre veiculação e utilização de livros didáticos, mesmo porque nem sempre a circulação de um dado título garante a sua utilização, como também não garante um uso efetivo, orientado por princípios metodológicos adotados ou recomendados por seus autores. No entanto, acredito ser possível compreender a opção ou imposição político-pedagógica veiculada naquele presente histórico. (SILVA, 2007, p. 21).

No entanto, a partir dos dados de professores entrevistados e dos documentos de educação do estado de Mato Grosso, Silva (2007) catalogou os títulos dos principais livros citados e utilizados pelos docentes entre 1970 e 2000. Sua pesquisa demonstrou a circulação de diferentes títulos no período, e a preferência, por parte dos professores, por determinados temas. Silva não pôde se certificar com documentos acerca da efetiva circulação desses livros, no entanto, as falas dos docentes trouxeram importantes dados para seu trabalho. No transcorrer da análise das entrevistas, de acordo com a autora, foi possível perceber que tanto as teorias quanto o próprio livro didático não são apropriados pelos professores de formas iguais.

Essa diversidade de receptividade e de utilização acontece em função das matizes variantes entre o contorno-mundo do texto e o contorno-mundo do leitor, as quais determinam as leituras e releituras diferentes para cada contexto, em períodos diferentes ou até mesmo em um mesmo período. (SILVA, 2007, p. 206)

A coleção destinada para análise neste trabalho também é abordada pela autora, e apontada como um dos materiais mais utilizados no estado de Mato Grosso na década de 1970, de acordo com os professores entrevistados.

Outra leitura que, de fato, auxiliou a compreender o livro didático e suas abordagens foi a obra *O texto escolar: uma história* de Antonio A. G. Batista (2008). O livro aborda como o poema *São Francisco*, de Vinicius de Moraes, é escolarizado nos materiais didáticos entre as décadas de 1950 e 1980. Batista propõe, então, uma reflexão sobre a leitura escolar e seus processos de produção, abordando temas como literatura infantil, livros didáticos e práticas de leitura. Um dos materiais usados como exemplo pelo autor foi a coleção *Estudo Dirigido de Português*, em que o poema também foi mencionado durante algumas de suas edições. Neste sentido, os comentários do autor a respeito da coleção e do seu processo de produção foram de extrema valia para esta pesquisa e proporcionaram dados muito importantes acerca tanto do livro em questão, como de outros que também circularam no período.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, apesar deste tema não ser tão recorrente em pesquisas de fundo histórico, no campo da História da Educação (LIMA;

BERTOLETTI, 2013), há alguns trabalhos que foram significativos para o presente estudo. Um deles é a tese de Razzini (2000), *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*, embora se trate de uma pesquisa relacionada à área de Letras, o texto auxiliou significativamente na compreensão da constituição histórica do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, pois aborda de forma cronológica a trajetória do ensino de Português e de Literatura, mais especificamente no ensino secundário. A autora utiliza em sua análise a documentação do Colégio Pedro II, assim como o livro didático “Antologia Nacional”, editado entre final do século XIX e a década de 70 do século XX, que, além de ser utilizado por um longo período, “foi um livro de leitura ‘intensiva’ de várias gerações de brasileiros que passaram pela escola secundária”. (2000, p. 14).

De acordo com Razzini (2000), a coleção permanecia marcante no ambiente escolar, pois era considerada como um suporte no ensino de vocabulário e gramática normativa, assim como no exercício de leitura e recitação, que seriam alguns dos requisitos fundamentais para que o aluno adquirisse a norma culta da língua.

A pouca importância da literatura nacional no currículo secundário, resultado de sua ausência nos Exames Preparatórios, maximizou o papel da **Antologia Nacional** na transmissão e conservação da literatura brasileira, tornando-a representante da nação. (RAZZINI, 2000, p. 15, grifos da autora)

Sendo assim, “a leitura literária nas aulas de português procurava oferecer ‘bons exemplos’ (vernáculos e morais) para a ‘boa’ aquisição da língua” (RAZZINI, 2000, p.241). Segundo a autora, a larga duração da presença dessa antologia no currículo de português nas séries iniciais do curso secundário, até a década de 1940, teria reforçado a longa duração do modelo clássico de ensino da Língua Portuguesa.

Por sua vez, relacionada à área da Educação, a tese de Bornatto (2011), *A tradição e os singulares: o ensino de português proposto em livros didáticos por professores universitários do Paraná (1944-1980)*, auxiliou a compreender a configuração do ensino de português e o papel do autor nos livros didáticos de Língua Portuguesa. O trabalho objetivou investigar o ensino de português no Brasil entre 1944 e 1980 a partir de obras didáticas de três gerações de professores que atuaram tanto no ensino básico como no superior no estado do Paraná. Baseando-se em um conceito proposto por Bakhtin, os livros didáticos foram considerados como lugar de autoria, ou seja, “o autor como organizador e orquestrador de diferentes vozes sociais” (2011, p.16).

A análise da autora se centrou na seleção de textos e autores, nas atividades de leitura, no ensino sobre a língua e nas propostas de produção textual presentes nos livros didáticos de português, evidenciando as características de cada obra. O trabalho relativiza ainda afirmações recorrentes acerca da história do ensino de Língua, principalmente quanto à sua falta de cientificidade e de sua provável desvinculação dos estudos linguísticos, “comuns em estudos que atribuem à escola um papel, meramente reprodutivista, de conteúdos escolares e das mazelas sociais”. (2011, p.6)

Utilizando o material didático e a fonte oral, a tese de doutorado de Baumgartner (2009), intitulada *Aspectos constitutivos da história do ensino de Língua Portuguesa no Oeste do Paraná (1960 – 1979)*, ancora-se na perspectiva sócio-histórica, em diálogo com a Linguística Aplicada e com a área da História da Educação, mais especificamente na área das Disciplinas Escolares. Com base na história oral e em fontes documentais, a autora buscou informações sobre o *pensar* e o *fazer*, nas quatro últimas séries do 1º Grau, no ensino de Língua Portuguesa, na região Oeste do Paraná, entre os anos 1960 e 1979. A partir disso, a autora buscou retomar alguns aspectos constitutivos da história do ensino de Língua Portuguesa, através não só de livros didáticos e de documentos oficiais, mas principalmente através de depoimentos de alunos e professores atuaram no ensino de Língua Portuguesa décadas atrás.

É uma tentativa para preencher, mesmo que parcialmente, lacunas existentes nas pesquisas acadêmicas, com a palavra desses agentes sociais, rememorando suas experiências de ensino, e de aprendizagem, ressignificando-as. Entendemos que tais dizeres podem trazer subsídios para se reavaliar a concepção do ensino tradicional de Língua Portuguesa. (BAUMGARTNER, 2009, p.10)

O estudo de Baumgartner permitiu compreender e revisitar o ensino de Língua Portuguesa, em um exercício de perceber as concepções e práticas do ensino de língua que circularam durante as duas décadas.

Venturi (2004), em sua dissertação de mestrado, *A história do ensino de língua portuguesa nos livros didáticos brasileiros em dois tempos: a obra de Hermínio Sargentim (1974-1999)*, investiga as mudanças e as permanências que os livros didáticos de língua portuguesa, de autoria de Hermínio Sargentim, dos anos de 1974 a 1999, apresentavam em relação ao ensino de português na 5ª série do ensino fundamental.

Utilizando como apoio esses livros, a autora refaz o percurso do ensino de Língua Portuguesa nos livros didáticos entre um período importante para a educação, que foi a

década de 1970 até o final do século XX. Venturi retrata ainda que as mudanças no ensino de língua ocorridas nestas três décadas foram acentuadas.

O ensino gramatical centrado na frase e/ou na palavra foi gradativamente sendo questionado e repensado no sentido de se considerar o texto como objeto central do processo pedagógico. Nesse sentido, o ensino da Língua Portuguesa, antes fundamentado na teoria da comunicação, passou a adotar uma concepção teórico-metodológica mais próxima da interlocução. (VENTURI; GATTI JR, 2004, p. 73)

A partir da análise da autora foi possível compreender que, conforme o período, a legislação vigente e as teorias em discussão, o ensino de Língua Portuguesa se moldava de formas diferentes, e essas alterações muitas vezes estão visíveis no material didático. Dessa forma, o contexto educacional brasileiro, visto em uma perspectiva histórica, fornece dados significativos para a compreensão da trajetória do ensino de Língua Portuguesa e do livro didático como objeto que pode refletir o currículo e sua prática. Para esta pesquisa, entender o contexto educacional no período de ditadura civil-militar, envolvendo os trabalhos que utilizaram esta análise, permitirá pensar em como este período influenciou no currículo escolar e, principalmente, na disciplina⁹ de Língua Portuguesa.

Um dos materiais que colaborou no entendimento da educação no contexto da ditadura civil-militar foi o livro: *Educação na Ditadura Civil-Militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)* de autoria de Gonçalves e Ranzi (2012), que contém diversas pesquisas, de diferentes autorias, e que abordam políticas do Estado do Paraná e a Lei nº 5.692/71, a organização da escola, o currículo escolar, práticas, além da formação de professores. Muitos dos assuntos abordados neste livro trouxeram importantes contribuições para o presente estudo.

Em relação às políticas de Estado e suas incursões e reflexos na Lei 5692/71, encontra-se o artigo de Gonçalves (2012) que aborda os elementos da Doutrina da Escola Superior de Guerra em relação à educação e sua presença nas diretrizes da Lei 5.692/71. O texto auxiliou na compreensão de como essas diretrizes influenciaram as justificativas

⁹ É importante ainda comentar acerca dos termos “matéria” e “disciplina”, uma vez que durante a vigência da Lei 5.692/71 “matéria” não era sinônimo de “disciplina”, assim como o reconhecemos atualmente; o sentido dado ao termo “matéria” correspondia a um recorte que englobava algumas disciplinas e conteúdos que deveriam compor o currículo escolar. A princípio, três matérias (comunicação e expressão, estudos sociais e ciências) organizavam o currículo e denominavam um conjunto de disciplinas. Cada matéria possuía, assim, seus componentes ou disciplinas específicas. Nesse sentido, a partir da Lei 5.692/71, “Comunicação e expressão” constituía, por exemplo, uma matéria, e a Língua Portuguesa era uma das disciplinas que a compunha. No entanto, essas questões a respeito da organização curricular são melhor discutidas no capítulo 1.

e proposições educacionais da época, assim como no entendimento das concepções da educação e qual sua verdadeira relevância para aquele momento. Nessa mesma linha de abordagem, o texto de Valério (2012) discute, além dos ideários políticos do período, como se efetivaram as mudanças no ambiente educacional em relação à Lei 5.692/71, mais especificamente no ensino de 2º grau¹⁰, no estado do Paraná, e como os profissionais da educação as compreenderam. Segundo esta autora, a conclusão após análises das entrevistas foi que “cada agente adaptou-se conforme sua necessidade ou interesse, o que fez com que não deixasse de existir uma aula que tivesse como foco o aluno, voltado para a formação humana, ainda que despreocupada com os direcionamentos técnicos da Lei” (2012, p. 63).

Por sua vez, em relação ao currículo de 1º grau¹¹, alguns dos textos trouxeram contribuições que auxiliaram a compreender a configuração do currículo escolar durante o período, assim como a formação de professores. O texto de Corrêa (2012) aborda os aspectos da Lei 5.692/71 em relação à formação de docentes para o ensino de 1º grau. O artigo em questão permitiu compreender o cenário educacional deste período, além de propor refletir acerca das exigências ao se trabalhar academicamente com a ditadura civil-militar. A respeito das disciplinas escolares e da prática de professores, o texto de Viana (2012) trouxe contribuições ao analisar e dar visibilidade à prática escolar de Estudos Sociais nas escolas municipais de Curitiba, assim como Martins (2012), que discute a reforma de ensino estabelecida pela 5.692/71 em relação ao ensino de História de 5ª a 8ª séries. Segundo a autora, o ensino de História passou nesse período por diversas mudanças, no qual dividiu espaço, devido à configuração do currículo de Núcleo Comum, com a Geografia, Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica.

O levantamento de outros trabalhos ancorados na perspectiva da História da Educação, acerca destes mesmos assuntos, também foi considerado necessário para o aprofundamento do tema.

A dissertação de mestrado de Queirós (2014), intitulada *Instituto de Educação do Paraná: apropriações e representações currículo de 1º grau, a partir da Lei nº 5.692/71*, objetivou desenvolver um estudo aprofundado em relação ao Instituto de Educação do Paraná (IEP) e seu currículo de 1º grau, a partir da reforma proposta pela Lei nº 5.692/71. Queirós (2014) buscou compreender, portanto, as articulações entre o contexto histórico,

¹⁰ O termo corresponde atualmente aos anos do ensino médio, porém durante vigência da Lei 5.692/71 esses períodos eram denominados como “2º grau”.

¹¹ Termo referente à Lei 5.692/71 que corresponde atualmente às séries do ensino fundamental.

as políticas educacionais, e a estruturação curricular dela derivada. Além disso, analisou como, na instituição escolar em questão, a Lei foi recebida, apropriada e representada. Para isso, a autora utilizou-se de fontes como jornais, revistas, legislação de ensino, fontes orais e o acervo documental do IEP.

A dissertação em questão permitiu compreender as mudanças do currículo escolar no período de ditadura civil-militar a partir da Lei 5.692/71, e auxiliou, dessa forma, no entendimento das representações e concepções sobre a educação e a escola de 1º grau no contexto da época.

Por sua vez, a dissertação de mestrado mais recente, *A coleção educação artística no contexto da Lei nº 5.692/71: entre as prescrições legais e as práticas editoriais*, de autoria de Cunha (2015), teve por objetivo investigar as relações entre as prescrições legais e a configuração editorial nos livros didáticos publicados a partir da Lei 5.692/71, que inaugurou a obrigatoriedade da Educação Artística nos ensinos de 1º e 2º graus. A leitura deste trabalho permitiu compreender melhor o contexto nacional do livro didático ao longo do tempo, e a desvelar os desdobramentos da Lei no que diz respeito à produção desse material, em especial para área de Educação Artística. As discussões presentes em tal estudo trouxeram novos questionamentos e leituras importantes acerca do livro didático como fonte.

Estes trabalhos ora comentados contribuíram no entendimento da educação no contexto de ditadura civil-militar e, principalmente, na compreensão do livro didático como relevante material para a análise em uma perspectiva histórica do ensino de Língua Portuguesa.

Isso porque são eles que, paralelamente aos programas oficiais, orientam os mestres sobre a função do ensino de uma determinada disciplina, ou seja, para que ela deve ser ensinada. Assim, a característica mais significativa do livro didático é que ele pode revelar quais eram, numa determinada época, as propostas curriculares estabelecidas oficialmente para uma dada disciplina (...) (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZO, 2004).

Considerando, portanto, o livro didático um componente escolar importante e um instrumento capaz de refletir o currículo de sua época, ponderou-se o fato de que através dele pode-se, de alguma forma, vislumbrar se e como se concretizaram as orientações previstas para o ensino de Língua Portuguesa a partir da Lei 5.692 promulgada no ano de 1971.

Como objetivos específicos da pesquisa, pretende-se:

- 1) Verificar as orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries do 1º grau anteriores e posteriores à legislação 5.692/71 e de outras normativas oficiais a ela relacionadas;
- 2) Investigar como a coleção *Estudo Dirigido de Português* apropriou-se das orientações curriculares provenientes da Lei 5.692/71, assim como as mudanças e permanências de sua versão anterior e posterior à promulgação dessa nova legislação.

Nesse sentido, alguns conceitos são importantes para esta pesquisa, entre eles os de *representação* e *apropriação* discutidos pelo historiador Roger Chartier.

Em seu livro *História Cultural entre práticas e representações* (1990), Chartier propõe que as representações estão relacionadas à forma como em distintos espaços e períodos a realidade social é estabelecida por meio de classificações, divisões e demarcações. Dessa forma, pode-se considerar uma “história cultural do social que tome por objeto as representações do mundo social”. (1990, p.20).

A História Cultural, esclarece Chartier, é importante para “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (1990, p.17). Para o autor, as representações são “(...) esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (1990, p.17), destacando que, para cada caso, é necessário relacionar os “discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 1990, p.17).

Dessa forma, as *representações* evidenciam como um determinado grupo pode compreender o mundo social, transformando em discursos intencionais, dificilmente neutros, que envolvem práticas e apropriações conforme o contexto social. Por sua vez, o conceito de *apropriação* permite refletir acerca dos diferentes processos de recepção de determinado bem cultural. Ou seja, o conceito de *apropriação* é a forma como os indivíduos dão sentido ao que veem e leem. Trata-se, portanto, da construção de sentido e de interpretação. Deve-se levar em consideração que a apropriação pode acontecer de formas diferentes conforme o contexto.

As apropriações culturais permitem também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturante os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas. O acto de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas

interdições e nos preceitos que pretendem regulá-los. A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares que são o objecto fundamental da história cultural. [...] O que equivale a dizer, simultaneamente, que as práticas contrastantes devem ser entendidas como concorrências, que as suas diferenças são organizadas pelas estratégias de distinção ou de imitação e que os empregos diversos dos mesmos bens culturais se enraízam nas disposições do habitus de cada grupo (CHARTIER, 1990, p. 136-137).

Pode-se compreender as *representações* como meios que produzem sentido, e a *apropriação* como o meio pelo qual esses sentidos são reproduzidos. Nesta pesquisa, o sentido de representação estará presente nas orientações a respeito do ensino de Língua Portuguesa. Essas recomendações foram verificadas a partir da própria Lei 5.692/71 e os pareceres a ela relacionados, além de revistas pedagógicas que circularam no período e que tinham a finalidade de orientar professores e profissionais da educação. Sendo assim, estes materiais foram considerados como meios que produziram sentido e discursos intencionais em relação ao ensino de Português e que condicionaram seu tratamento no ambiente escolar. Buscou-se, por fim, compreender como o autor da *coleção Estudo Dirigido de Português* apropriou-se dessas orientações no processo de produção do livro didático.

Além da coleção de livro didático, foram também selecionadas outras tipologias de fontes com a finalidade de auxiliar na investigação e a esclarecer o objeto de estudo, como a legislação vigente no período, as orientações curriculares e a imprensa pedagógica. Conforme Ragazzini (2001), a história escolar se escreve também a partir de outros documentos, como na análise de debates parlamentares, legislação, normas, “enfim, de um conjunto de fontes que provém muito mais da história legislativa, do direito, da administração pública, da economia, do Estado, dos partidos políticos, que da história da escola e da educação” (RAGAZZINI, 2001, p. 19).

Um dos desafios que o campo de investigação da História da Educação e das Disciplinas Escolares coloca ao investigador é a escolha de documentos que contenham vestígios do objeto e do tema a ser pesquisado. Para compreender a história de uma disciplina escolar, é preciso, portanto, a seleção e o contraponto com diversas fontes que auxiliem e encaminhem a interpretação, afinal “a fonte é uma construção do pesquisador” (RAGAZZINI, 2001, p.14).

É preciso levar em conta, do mesmo modo, que a seleção de fontes, muitas vezes, depende do lugar ocupado pelo investigador. Sobre isso, Choppin aponta como “é fascinante - até mesmo inquietante - constatar que cada um de nós tem um olhar parcial

e parcializado sobre o manual: depende da posição que nós ocupamos, em um dado momento de nossa vida, no contexto educativo” (2002, p.14). Neste sentido, o lugar ocupado pelo investigador, assim como nesta pesquisa, influencia na delimitação de tema e no olhar para as fontes.

Definitivamente, nós só percebemos do livro de classe o que nosso próprio papel na sociedade (aluno, professor, pais do aluno, editor, responsável político, religioso, sindical ou associativo, ou simples eleitor, ...) nos instiga a ali pesquisá-lo (CHOPPIN, 2002, p.14).

Foi importante, da mesma forma, compreender o lugar do historiador em uma investigação. Isso porque, ao se estudar o passado recente, como é o caso desta pesquisa, e principalmente acerca de um período ditatorial, que pode gerar imensos debates políticos, é necessário que o historiador não assuma a posição de um juiz de valor. A História não deve, portanto, ser um tribunal e muito menos tem o dever de indicar o certo e o errado em meio a distintas opiniões. A respeito disso, Bloch (2001) apontou que, de fato, a História não tem o papel de julgar, e ao historiador cabe, essencialmente, “compreender”.

Neste sentido, ao abordar um período que deixou marcas tão profundas na história e na memória brasileira, e que remete a distintos relatos e lembranças pessoais, foi necessário adotar durante o estudo uma posição que não buscasse julgar moralmente os fatos, e muito menos indicar uma verdade absoluta. Nesse sentido, buscou-se manter “a objetividade possível, o que demanda a exteriorização das próprias opiniões e valores, e, ao mesmo tempo, a consideração atenta de todas as informações e opiniões disponíveis sobre o tema em estudo” (MOTTA, 2013, p. 64).

Em relação à seleção de fontes, é interessante ainda mencionar que um dos principais trabalhos do historiador é eleger os materiais de forma que possam esclarecer e indicar novos questionamentos em relação ao objeto de estudo. Conforme aponta Ragazzini,

as fontes permitem encontrar e reconhecer (...) Para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: não basta olhar, é necessário ver. Para reconhecer é necessário atribuir significado, isto é: ler e indicar os signos e os vestígios como sinais. (2001, 14)

Saviani (2004), ao discutir sobre este assunto, aponta que as fontes, em sua origem, são importantes meios e suportes para o conhecimento histórico e para a historiografia.

Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto

testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (2004, p. 5)

Além disso, foi considerado que não há um tipo único de documento para cada questão, pois, segundo Bloch, “a diversidade de testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (2001, p. 79). Dessa forma, levou-se em conta os fatores de inesgotabilidade destes documentos, uma vez que, “sempre que a elas retornamos tendemos a descobrir novos elementos, novos significados, novas informações que nos tinham escapado por ocasião das incursões anteriores” (SAVIANI, 2004, p.3).

A discussão relacionada às fontes justifica-se igualmente ao compreender que “os historiadores da educação dependem, nas suas investigações, não apenas das questões formuladas dentro de certas matrizes teóricas, mas também dos materiais históricos com que podem contar” (NUNES; CARVALHO, 2005, p. 29).

Em relação ao Livro Didático, fonte de estudo da presente pesquisa, segundo Alain Choppin, “é no decorrer dos anos 1970 que os historiadores começam a manifestar um real interesse pelo livro e pelas edições escolares” (2002, p.11). Antes desse período, apesar de ser um material relevante para a História da Educação, a pesquisa acerca do livro escolar foi, durante muito tempo, negligenciada. Segundo o autor, a explicação para tal fato está na própria constituição do livro escolar, considerado dentro da História como um produto de pouco valor cultural, afinal, eles geralmente são editados e impressos em grandes quantidades e são mal conservados por nem sempre ser considerado seu uso a longo prazo. Conforme Lajolo e Zilberman,

apesar de ilustre, o livro didático é o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantado seu “prazo de validade” (1999, p.120).

Devido a essa dificuldade de conservação, registro e pela quantidade de impressões, o livro escolar custou a despertar o interesse tanto de historiadores quanto de estudiosos do livro. No entanto, a partir da década de 1970, articulado possivelmente às reformas e reformulações educacionais, difundiu-se entre os historiadores da educação um maior interesse pela história do currículo, das práticas escolares, e do funcionamento

escolar, logo, o livro didático seria uma das fontes possíveis para se vislumbrar essas questões.

Conforme Choppin, os manuais escolares representam aos historiadores um material privilegiado, pois, através deles pode-se ter contato com questões relativas, por exemplo, à educação, cultura ou linguagem. “O manual é, realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente desapercibida aos olhos dos contemporâneos” (2002, p.14).

Em *O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história*, Ana Maria de Oliveira Galvão e Antônio Augusto Gomes Batista (2009) comentam que a configuração do livro didático pode refletir, muitas vezes, as mudanças que ocorrem na educação e qual a interação dos conteúdos no ambiente escolar.

Eles, de fato, reproduzem e condicionam um modo de organização da cultura escolar, concepções pedagógicas, maneiras de escolarizar saberes. Eles são, portanto, objetos por meio dos quais se pode buscar construir a história de modo a conceber, pelo Estado, a formação ideológica da criança, bem como dos processos pelos quais a escola constrói sua cultura, seus saberes, sua prática. (GALVÃO; BATISTA, 2009, p.16)

Deste modo, tornam-se importantes materiais para a compreensão das disciplinas escolares em uma perspectiva histórica. A respeito disso, Bittencourt (2003) afirma que “os livros escolares (...) oferecem condições de uma análise de conteúdos pedagógicos por intermédio das atividades e exercícios propostos, e dessa forma, continuam sendo uma das fontes privilegiadas para a história da disciplina ” (2003, p. 34).

Apesar do conteúdo ser o foco principal desta pesquisa, pretendeu-se que o material do livro em si também fosse analisado, como a partir do próprio título, capa, a organização interna dos livros, como sua divisão em partes, capítulos, parágrafos e suas variações. Afinal, no livro escolar “o que é ‘marcante’, não é somente a escolha dos textos e das ilustrações, mas os procedimentos retóricos, os questionamentos, as definições, a paginação ou a tipografia” (CHOPPIN, 2002, p.23).

É importante reconhecer igualmente que “os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p.556). Sendo assim, é imprescindível atentar-se ao discurso e às propostas do autor no livro, assim como às questões implícitas, uma vez que, “é

necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela”. (Idem)

Por sua vez, Robert Darnton aponta que um “importante elemento para a compreensão do modo como os livros se relacionam com o mundo em torno deles deve ser encontrado no conceito de intertextualidade” (2008, p.167). Logo, cada obra “parte de um discurso coletivo que não pode ser entendido isoladamente” (Idem). Dessa forma, é preciso levar em consideração que o livro escolar não constitui uma fonte isolada e não deve ser analisado de forma separada, pois, os regulamentos, programas e periódicos educacionais “constituem, do mesmo modo, meios de desvelar os contextos institucionais, políticos, científicos, culturais, religiosos, pedagógicos, etc. de sua concepção, sua produção e seus usos” (CHOPPIN, 2002, p.15).

Concordando com tais aspectos, optou-se por selecionar esses diferentes materiais a fim de responder as questões iniciais e proporcionar novas indagações e indícios acerca do tema, pois, como observa Ragazzini, “as minhas fontes se tornam meios para construir novas fontes, bem como propiciar novas indagações” (2001, p.22).

A relevância em se abordar a Lei nº 5.692/71 e outras normativas oficiais a ela relacionadas como fontes para esta pesquisa, consiste no fato de que entre os inúmeros documentos possíveis para a pesquisa em História da Educação, a legislação educacional também se revela importante “devido ao grande número de temas e questões que estão explícitos e implícitos nela” (CASTANHA, 2011, p.312).

Segundo Correia e Silva (2004, p.48), quando se propõe a analisar materiais do campo educacional, assim como os livros escolares, o conhecimento acerca da legislação, que regulamenta a produção desses materiais, é imprescindível, pois pode revelar dados importantes tanto para o dito como para o não dito, uma vez que geralmente é produzida conforme normas e requisitos regulados pela gestão educacional. Por isso, optou-se em verificar a legislação e os pareceres educacionais a ela relacionados a fim de refletir a respeito do seu processo de elaboração e implementação, e assim melhor compreender o contexto de produção da coleção didática selecionada.

De acordo com Faria Filho (1998), também “é preciso estar atento para os sujeitos envolvidos na produção da legislação” (p.106). Identificar quais foram os autores e o contexto de produção da legislação é fundamental para compreender os objetivos das leis, principalmente no caso deste estudo, em que a legislação em questão pertence a um período de diversas mudanças políticas e sociais, e com objetivos bastante definidos para atender aos interesses do governo e às necessidades da sociedade da época.

Dáí parte também a necessidade de vislumbrar a legislação como parte de um discurso, ou seja, a Lei deve também ser considerada linguagem. “A Lei é somente Lei porque encontra sua expressão numa determinada linguagem legal. Nessa perspectiva, a Lei enquanto linguagem é constituinte desta linguagem e, por outro lado, e, ao mesmo tempo, é constituída por ela” (FARIA FILHO, 1998, p.102). Por isso, mostrou-se relevante para este estudo compreender o discurso dessa legislação e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa.

Outro fator importante para vislumbrar as dimensões do alcance da Lei é buscar não a enxergar de forma isolada e estática. Para isso, é necessário articular a legislação com as demais fontes da educação.

Ou seja, quanto mais conhecermos do contexto, quanto mais clareza tivermos do que queremos investigar, mais adequadas serão nossas interrogações e questionamentos às fontes e, consequentemente, melhores serão nossas interpretações. (CASTANHA, 2011, p.320)

Correia e Silva (2004) apontam ainda que em uma pesquisa histórica-educacional que tem a legislação como uma de suas fontes, não basta simplesmente interpretar a Lei pela lei, e sim desenvolver uma contextualização “levando em conta os aspectos, políticos, econômicos, sociais, culturais, religiosos, morais, etc.” (2004, p.318). Nesta perspectiva, a interpretação da legislação pode auxiliar a identificar os conflitos e estratégias que estiveram presentes durante a implementação de políticas educacionais, e ainda como se manifestam no campo educacional e posteriormente são reproduzidos nos currículos escolares.

Faria Filho (1998) indica outro fator da Lei como “prática ordenadora e instituidora”. No caso desta pesquisa, a legislação foi compreendida como uma medida “ordenadora” da educação do período de ditadura civil-militar. Buscou-se aliar, portanto, a legislação com o contexto de produção e de conteúdo das orientações curriculares e, por conseguinte, do manual escolar. Para isso, é necessário refletir igualmente acerca do currículo como fonte para a pesquisa histórico-educacional.

Segundo Goodson (1995), o currículo pode ser considerado uma das formas de se compreender melhor a escola ao longo do tempo. Aponta ainda que:

uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. (1995, p.10)

Em relação à educação, “o currículo amplia o sentido de organização disciplinar, no sentido de regras de conduta, para o sentido de organização disciplinar, compreendendo objetos, partes e matérias do ensino” (SOUZA JUNIOR; GALVÃO, 2005, p.395).

Neste estudo acerca dos livros didáticos, embora o currículo não seja o objeto central, torna-se importante compreendê-lo, uma vez que esses livros podem ser portadores do currículo em relação aos conhecimentos transmitidos, constituindo, dessa forma, uma referência acerca do ensino e aprendizado.

Vale recordar que as disciplinas escolares nem sempre são estabelecidas no currículo escolar em completa conformidade com as orientações oficiais, pois podem desenvolver uma relação conflituosa com elas, ou seja, com a possibilidade de aceitar ou resistir parcial ou completamente.

Para ter acesso a essas orientações considerou-se importante, do mesmo modo, verificar periódicos pedagógicos que circularam durante o período com recomendações acerca do ensino de Língua Portuguesa a partir da nova legislação. A imprensa pedagógica é considerada fonte relevante para se vislumbrar como se propõe a organização escolar. Assim, este material pode demonstrar as diretrizes oficiais que a escola recebe e necessita cumprir.

O estudo histórico acerca do impresso pedagógico, como jornais, revistas, boletins, entre outros, possibilita verificar as políticas e práticas escolares que estavam em pauta.

Ao defenderem posições ou tendências pedagógicas na elucidação de muitas propostas educacionais, revelam práticas e representações acerca das disciplinas escolares. Além disso, constituem uma forma de compreender as relações entre a teoria e a prática pedagógica. (NOGUEIRA, 2007, p.60)

Neste sentido, a investigação através desses materiais foi considerada relevante, visto que pode auxiliar a compreender como era discutido e proposto o ensino de Língua Portuguesa naquele período. Catani (1996) também aponta a imprensa educacional como relevante fonte de pesquisa, pois,

De fato, as revistas especializadas em educação, no Brasil e em outros países, de modo geral, constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional enquanto fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria

do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional (...) (CATANI, 1996, p.117).

A partir da análise de revistas pedagógicas, pode-se ter maior contato com o período estudado, pois essa fonte, por ser em sua época de circulação um meio de comunicação dinâmico e atualizado, permite que o pesquisador obtenha importantes informações e representações acerca da área educacional do momento de sua publicação.

Levando em consideração esses aspectos, foram utilizados nesta pesquisa periódicos de caráter pedagógico que circularam durante a década de 1970 e que tinham por objetivo orientar profissionais da educação acerca da legislação, como as revistas *Documenta*, *Educação*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e *Revista do Ensino*.

Um dos materiais localizados e que teve maior destaque nesta análise devido ao seu conteúdo é a revista *Educação*, publicada de forma trimestral pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) durante o período de 1971 a 1984. Este periódico tinha como propósito orientar a respeito da Lei 5.692/71 e das políticas educacionais propostas pelo MEC, trata-se, deste modo, de um material relevante, pois circulava em âmbito nacional e provinha de um órgão do governo federal.

Toledo e Revah apontam que a revista surgiu “como parte da estratégia de divulgação da Lei do ensino sancionada pelo presidente militar Emílio Garrastazu Médici” (2013, p. 6). Neste sentido, para alcançar tal fim, a revista busca trazer, a partir de sua configuração, as novidades da indústria gráfica do período, caracterizando-se, assim, como um periódico moderno. Além disso, a revista apresenta características semelhantes à de revistas de caráter jornalístico, dessa forma,

Com esse periódico e concomitante à reforma de ensino, o MEC inaugura uma nova linha editorial, assim reformulando e reorganizando o seu material periódico. Essa reformulação é fruto de uma nova política de impressos instaurada pelo então ministro da Educação e Cultura Jarbas Passarinho. (TOLEDO; REVAH, 2013, p. 6)

De acordo ainda com os autores, a revista, dirigida durante todo seu período de publicação Delso Renault¹², tinha sido desenvolvida com a intenção de divulgar temas de interesse para a educação, assim como acerca das políticas educacionais ditadas pelo Ministério da Educação e Cultura. Neste sentido, o periódico

seria uma espécie de vitrine das políticas e feitos do MEC. Para tanto, publicava-se em suas páginas iniciais discursos dos homens do

¹² De acordo com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Delso Renault, nascido no Rio de Janeiro em 1917, foi jornalista e assessor do Departamento de Assuntos Culturais do MEC. Além disso, dirigiu e desenvolveu a Revista *MEC e Educação*. Fonte: <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/DRenault.html>

governo, como os dos próprios Ministros do MEC, os dos presidentes dos conselhos federais de educação, dos secretários ligados ao ministério, entre outros, que definiam a atuação do Ministério. (2013, p. 5)

Por sua vez, o público-alvo da revista foi considerado, de acordo com os autores, como “amplo”, e além disso sua distribuição acontecia de forma gratuita para diversas instituições educacionais, como escolas, universidades, entre outras, e ainda era divulgada no exterior em escritórios estrangeiros de comércio brasileiro. (TOLEDO; REVAH, 2013, p. 5)

Ao analisar com cuidado o material, este apresentou características muito interessantes. Em seus editoriais, pode-se perceber que havia a tentativa de proximidade com o público-leitor envolvido com o meio educacional, uma vez que a revista abordava questões das mais diversas, desde orientações para o currículo em si, como discussões acerca de acessibilidade como o ensino de língua para estrangeiros, deficientes auditivos e visuais, entre outros. Além disso, os temas demonstram ser bastante contemporâneos ao período, como novidades nos materiais de ensino, discussões acerca práticas escolares e diversos temas de interesse aos professores. Outra questão a ser levada em consideração é sua configuração bastante moderna, composta por imagens, diagramação em diferentes modelos, cores e texturas. Sendo assim, pode-se concluir que a revista Educação foi, para o período, uma referência acerca de questões educacionais.

Outra fonte também utilizada foi a revista *Documenta*, publicada pelo Conselho Federal da Educação (CFE). A publicação do seu primeiro número acontece ao mesmo tempo da instalação do CFE, em março de 1962. Conforme Martins,

Desde sua instauração em 1961, o CFE divulga os resultados das reuniões e as decisões do Pleno na Revista Documenta. Esta revista, com periodicidade mensal, evidencia também o caráter formal dos textos aprovados pelos conselheiros e a forte base jurídica sob a qual são justificadas as decisões. Ela faz a difusão de todo o trabalho normativo realizado pelos conselheiros. É distribuída aos sistemas estaduais de ensino e deve servir de referência para os Conselhos Estaduais elaborarem as normas específicas de cada sistema. (2000, p.22)

De acordo com Paoli (1998, p. 274), a revista em questão apresenta particularidades, uma vez que não poderia ser considerada nem exclusivamente de caráter acadêmico, e nem de “Diário Oficial”. Neste sentido, consta em suas publicações tanto orientações ditadas pelo Conselho e pelo Ministério da Educação - fato que a poderia caracterizar como “Diário Oficial” - assim como discussões de políticas educacionais.

Em relação a sua estrutura, de acordo com Rothen (2004), embora não houvesse constância nas seções da revista de um exemplar para outro, a maioria delas se mantêm. Em geral, essas seções se constituíam em:

“Notas” – apresentam-se as principais atividades desenvolvidas pelo CFE. O estilo da redação sugere que esta seção cumpre a função de editorial. “Pareceres”, “Indicações” e “Estudos Especiais” – nestas seções publicam-se os Pareceres, Indicações e Estudos Especiais dos Conselheiros; em alguns momentos estas seções recebem o título do assunto a que se refere o Parecer; por exemplo, Estatutos, Regimentos, Autorização, Reconhecimento. “Noticiários” – são publicados notícias sobre os conselheiros. Por exemplo, nesta seção é possível identificar os motivos de pedidos de afastamentos dos conselheiros. “Entrevistas, Discursos e Outros Pronunciamentos” – são publicadas manifestações dos conselheiros na imprensa em geral. “Currículos” – são publicados currículos dos conselheiros. (ROTHEN, 2004, p.265)

Através deste material pôde-se, portanto, ter contato com as resoluções federais que eram repassadas aos Estados como orientação para a elaboração dos currículos escolares a partir da nova legislação.

Outro periódico utilizado, com vasta publicação a respeito da legislação e do ensino de Língua Portuguesa, é a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e que tem como objetivo discutir acerca de questões gerais da pedagogia e, principalmente, dos problemas educacionais. Criada em 1944, durante o Estado Novo, a revista entrou em circulação por iniciativa do ministro da Educação e da Saúde, Gustavo Capanema, e do então diretor do INEP, Lourenço Filho: “nasceu, como órgão oficial do ministério, para reunir e divulgar, pôr em equação e discussão não apenas os problemas gerais da pedagogia, mas sobretudo os problemas pedagógicos especiais que se deparam na vida educacional de nosso País” (CAPANEMA *apud* SILVA JUNIOR, 1998, p.95).

Atualmente a revista define que seu público leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área educacional¹³. E além disso, descreve sua estrutura editorial a partir de: Estudos – artigos resultantes de pesquisas empíricas e teóricas com objetivos claros, fundamentação teórica e adequação metodológica; Relatos de Experiência – artigos teoricamente fundamentados, oriundos de projetos de ação pedagógica em contextos de educação que analisem criticamente a experiência vivida; e Resenhas – análise crítica de livros ou filmes lançados nos últimos três anos relacionados à educação.

13 RBEP (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 741-746, set./dez. 2015.

No entanto, segundo Rothen (2005), durante análise de edições das primeiras décadas de publicação da RBEP, o público-alvo seriam “os formuladores/implantadores de política educacionais, visando a compreensão da história da educação e modelos educacionais” (2005, p.206).

Por sua vez, em relação à estrutura e conteúdo, inicialmente se caracterizava em:

opiniões, trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério, dados estatísticos, os textos da lei, as decisões administrativas da maior relevância, estudos de aplicação (normas estabelecidas pela prática), notas bibliográficas, informes sobre a vida educacional nos Estados e no estrangeiro e a transcrição de artigos da imprensa. (ROTHEN, 2005, p. 198)

De acordo com Rothen (2005), a seção editorial tinha por finalidade divulgar a opinião dos redatores da revista sobre algum tema relacionado à educação. Na seção destinada à publicação de artigos, encontravam-se: conferências, transcrições de artigos estrangeiros e, às vezes, discursos de autoridades brasileiras. A seção de documentação tinha por objetivo publicar uma certa quantidade de documentos relevantes para a educação brasileira, além de relatórios de pesquisas. Por sua vez, os atos oficiais reproduziam decretos, portarias e atos importantes anteriormente publicados em diários oficiais estaduais e federais do governo em relação à educação e a cultura vigentes no ano de publicação da revista. Esta divisão por seções permaneceu, segundo Rothen (2005), por algumas décadas sofrendo eventuais alterações nos títulos e algumas inclusões. A revista ganha caráter mais acadêmico somente a partir da década de 1980, logo, no período aqui investigado, em geral mantinha a estrutura ora comentada. Em relação à autoria dos textos publicados na RBEP, O autor aponta ainda que “os autores das matérias publicadas ou pertencem ao Inep, aos Centros Regionais de Pesquisa ou ao CFE, ou, ainda, a órgãos do Executivo” (2005, p. 208).

Ao observar tais aspectos, fica claro que a Revista em questão surgiu com a finalidade de discutir os mais variados assuntos de interesse educacional, como projetos de leis, leis, atos oficiais que de certa forma poderiam alterar o desenvolvimento da educação no país. Essas discussões tinham, por fim, o objetivo de orientar profissionais do meio educacional. Por estar interligada ao INEP, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, a RBEP representou, para o período aqui investigado, uma importante referência a respeito da Lei 5.692/71, das questões curriculares vigentes, assim como de discussões a sobre a educação da época. Além disso, é interessante observar sua mudança ao longo do tempo, em que primeiro aproxima-se mais de uma revista de caráter de

orientação educacional, mais tarde passa a diferenciar-se como acadêmica, apesar de que desde as primeiras publicações apresente estudos e pesquisas relacionadas à educação.

Considerando a relevância da RBEP para o meio educacional, foram localizados neste periódico alguns textos relevantes para este estudo sobre a educação no período de ditadura civil-militar, da Lei 5.692/71, assim como a respeito do ensino de Língua Portuguesa.

A título de exemplo de como as discussões eram recebidas e disseminadas nos Estados brasileiros, mais especificamente no estado do Paraná, foram abordadas, igualmente, orientações a respeito da Legislação e do ensino de Língua Portuguesa publicados na *Revista do Ensino*¹⁴, através do texto intitulado: *Articulação e Integração no Ensino de 1º Grau (Diretrizes Teóricas dos Currículos de 5ª e 6ª séries do Ensino de 1º Grau)*¹⁵. Este documento traz questões importantes em relação ao currículo e aborda as discussões trazidas pela Lei 5.692/71 e pelo Parecer 853/71 do CFE, apresenta, portanto, relevantes orientações a respeito da configuração do ensino de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa.

Outra fonte que também foi utilizada nesta investigação é a *memória*, a partir de depoimentos do prof. Reinaldo Mathias Ferreira¹⁶, autor da coleção *Estudo Dirigido de Português*, no sentido de oportunizar possíveis esclarecimentos sobre a composição dos livros, assim como de sua percepção em relação ao contexto da legislação e da educação no período.

Por mais que os depoimentos não estejam de fato relacionados ao conceito de fonte oral, que estipula outros métodos de manipulação (como roteiros, lugar de entrevista, gravação, transcrição, etc.) (ALBERTI, 2005), esse documento pode se encaixar em tal apreciação uma vez que traz discursos – mesmo que não tão espontâneos quanto em uma gravação – e importantes recordações do autor a respeito da coleção. Através das declarações de Ferreira, o objetivo foi, portanto, esclarecer questões que outras fontes poderiam, por algum motivo, deixar vago. Além disso, os depoimentos podem auxiliar a compreender momentos e representações, que, muitas vezes, somente o documento escrito não é capaz de esclarecer, e assim

¹⁴ Revista da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul.

¹⁵ A princípio soa curioso que um documento paranaense tenha sido publicado em uma revista do Rio Grande do Sul. No entanto, o fato aconteceu devido a contatos estabelecidos anteriormente entre as duas secretarias, quando uma equipe de professores do Paraná visitou o estado gaúcho para observar como a Reforma de Ensino estava sendo recepcionada e aplicada nos sistemas de ensino (MATUCHESKI, 2011).

¹⁶ O autor se disponibilizou em ceder as entrevistas via *e-mail* por fins de praticidade.

facilitam o estudo de atos e situações que a racionalidade de um momento histórico completo concreto impedem que apareçam nos documentos escritos. (...) as fontes orais possibilitam incorporar não apenas indivíduos à construção do discurso do historiador, mas nos permite conhecer e compreender situações insuficientemente estudadas até agora. (GARRIDO, 1993, p.36)

Esta fonte permite, portanto, construir uma interpretação e um discurso mais completo e complexo (GARRIDO, 1993). No entanto, buscou-se não a considerar como elemento alternativo à outras fontes, e sim complementar. Uma vez que, é necessário que haja uma relação entre as recordações e o restante dos documentos usados para investigação, de forma que ambos possam revelar dados significativos e complementares. Em relação a este estudo, considerou-se que as fontes escritas, selecionadas para investigação, não seriam suficientes para indicar questões específicas e pertinentes à investigação como: a recepção de Ferreira da Lei 5.692/71, o ingresso da coleção no mercado editorial didático, o processo de configuração dos livros, e etc. Sendo assim, considerou-se necessário recorrer à memória também como fonte para os objetivos desta pesquisa.

Deve-se reconhecer, no entanto, que os depoimentos correspondem a uma memória selecionada e, portanto, “filtrada” de acordo com as percepções do entrevistado, sofrendo certa influência do presente. A subjetividade dessas lembranças pode ainda comprometer a veracidade das informações. Neste sentido, pode-se afirmar que as memórias “são subjetivas, estruturadas pela linguagem, pela formação, pelo ensino, pelas idéias assumidas coletivamente e pelas experiências partilhadas” (NUNES, 2002/2003, p.6). Pode ocorrer ainda, a partir do processo de retomada da memória, o esquecimento, o silenciamento, as omissões, além do dito e não-dito, lembrando que, conforme afirma Pollack, existe nas lembranças áreas de sombra e silêncios, “pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos” (1989, p. 8).

Além disso, é importante recordar que geralmente no decorrer de um testemunho gravado, por exemplo, novas questões podem aparecer e ainda fornecer novas pistas, enquanto outras anteriormente previstas podem parecer irrelevantes durante o procedimento, por isso, revela-se a importância da realização de um roteiro e de uma organização prévia. No caso desta pesquisa, em que os depoimentos foram cedidos via *e-mail*, essas novas questões que surgiram tiveram a possibilidade de ser pensadas e repensadas – nas entrevistas gravadas isso também pode ocorrer na revisão da transcrição

– tanto antes da elaboração do roteiro de perguntas, quanto nas respostas do entrevistado. Apesar disso, vale recordar que mesmo assim esse exercício não é estático, afinal, “o trabalho com a história oral é constantemente retroalimentado: conforme avançamos em sua realização, voltamos para modificar algo de seu início (...)” (ALBERTI, 1989, p. 59-60).

Em relação à investigação em questão, as lembranças de Ferreira a respeito do período e da recepção da Lei 5.692/71 no ambiente educacional auxiliaram a compreender a configuração da coleção didática e as propostas para o ensino de Língua Portuguesa. No entanto, vale destacar que ao utilizar essa fonte durante a investigação não se pretende, necessariamente, provar uma verdade absoluta. A intenção foi, de fato, dar espaço à memória do autor procurando articular seu discurso ao contexto da pesquisa e as demais fontes. Os dados presentes nos depoimentos foram, portanto, incorporados ao texto de acordo com as temáticas narradas. Conforme aponta Nunes, “o que permite usar as memórias como fonte é a possibilidade de poder articulá-las” (2002/2003, p.5), acredita-se, então, que, por meio desses documentos, é possível uma melhor articulação e uma maior aproximação da fonte, o livro didático de Língua Portuguesa, ao observar e compreender o processo de configuração desse material no contexto do período em que foi produzido.

Considerou-se, por fim, que, tanto os discursos presentes nos depoimentos, a partir de questões contestadas pelo autor do livro didático, quanto os discursos dos periódicos educacionais que circularam na época, podem trazer indícios importantes à esta investigação, visto que proporcionam uma interpretação dos documentos e orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa a partir da Lei 5.692/71.

Vale ainda reforçar que a opção em delimitar o período de investigação conforme a Lei 5.692/71 e às orientações curriculares a ela relacionadas, justifica-se pelo fato da legislação ter sido promulgada em meio à ditadura civil-militar, momento considerado importante para a história do Brasil, marcado pela repressão, violência e censura aos que discordavam da atuação governamental. No entanto, este período tem, também, uma compreensão contraditória, pois

(...) ao mesmo tempo em que foi o mais duro, autoritário e repressivo, com muitas contestações, também foi de euforia, por várias razões, como a copa do mundo de futebol de 1970 e a vitória brasileira, e o crescimento econômico e seus reflexos em emprego, urbanização e na cultura do país, que contribuíram significativamente para a adesão de boa parte da população, às diretrizes desenvolvimentistas do governo (GONÇALVES; RANZI, 2012, p. 7)

Contudo, o fator determinante para a delimitação temporal do presente estudo a partir deste período, justifica-se pelo fato da ditadura civil-militar ter acarretado mudanças importantes na educação. Isso porque, para manter a “ordem social”, a educação tornou-se nesta época um meio importante, em que a escola foi vista como um recurso de controle social, “visto que por meio destes educavam-se os futuros cidadãos. No ambiente escolar do período, as escolas públicas deveriam funcionar como modelos de ordem e disciplina”. (VALERIO, 2012, p. 55).

Os objetivos da educação no período de ditadura civil-militar previam, portanto, um ensino prático e útil à sociedade, dessa forma, a inserção do ensino de *Educação Moral e Cívica* no período tinham por fim reforçar valores importantes ao regime.

Segundo Gonçalves (2011), duas das principais mudanças na educação que marcaram o período foram a Lei 5.540/68, que fixou normas de funcionamento e organização do ensino superior, e a Lei 5.692/71, que estabeleceu o 1º e 2º graus com suas novas diretrizes.

A Lei 5.692/71 foi assinada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, em 11 de agosto de 1971 e reformava primário¹⁷ e ginásio, criando o 1º e 2º graus. Ou seja, modificou a estrutura de ensino anterior: o curso primário e o antigo ginásio se tornaram um só curso de 1º grau, com duração de oito anos. Os cursos profissionalizantes existentes anteriormente somente no ginásio foram extintos, e o ensino de 1º grau não mais ofereceria formação profissional, já que o ensino de 2º grau estava destinado a isso. Alguns dos princípios básicos indicados pela Lei eram: “Obrigatoriedade e gratuidade”, pois o ensino de 1º grau passou a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos (arts. 20 e 44); “Integração”, prevendo uma integração vertical e horizontal entre a antiga estrutura de escola primária com o ginásio, e não uma simples junção (art.18) e “Sondagem de aptidões e orientações para o trabalho” (art.5).

Por sua vez, o Currículo foi dividido da seguinte forma, conforme o art. 4º:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971).

¹⁷ O termo ensino primário (1º a 4º série) e ginásio (5º a 8º série ginásio e o colegial) foi utilizado durante a Lei 4.024. No entanto, a partir da Lei 5692/71 une-se o primário e o ginásio formando o 1º grau, e o antigo colegial torna-se o 2º grau.

A Lei 5.692/71 constituiu, deste modo, um dos mais significativos momentos da reforma¹⁸ do ensino de 1º e 2º graus, e ocorreu em um período de desenvolvimento econômico no país e durante o Governo Médici. Nesta época o Brasil passava por um processo de industrialização, e “para atingir o desenvolvimento almejado, instituiu-se uma política nacional baseada no projeto de interacionalização de capital, de financiamento de dívidas públicas e privadas com a entrada de capital multi-nacional, objetivando a expansão nacional no mercado”. (VALERIO, 2012, p. 52). Neste momento, destacou-se, portanto, uma política pública voltada a promover uma industrialização avançada.

As modificações dentro da educação brasileira surgiram por consequência desse momento político, afinal, o ensino tornava-se fundamental para o desenvolvimento do país, a fim de produzir mão de obra mais qualificada e formação para o mercado de trabalho. A Lei 5692/71 tinha, deste modo, a clara intenção de:

reordenar o sistema educacional básico do país que, naquela conjuntura política, fora considerado elemento importante na realização de uma nova ordem social, política e econômica que havia sido desperta frente às portas do militarismo em proeminência. (MAZZANTE, 2005, p. 72)

No ensino de Português essa Lei estabeleceu a língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. Conforme o 1º artigo da lei: “No ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971).

A partir de então, a disciplina torna-se Comunicação e Expressão, no que passou a ser considerado 1º segmento do 1º grau (1ª à 4ª série); Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, no 2º segmento (5ª à 8ª série), e como Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau.

A legislação buscou renovar alguns conceitos do ensino de Português que estavam arraigados desde a sua origem até então no ambiente escolar. Isso porque, durante muito tempo no Brasil, até meados da década de 1950, o ensino era fundamentalmente aprender a língua e a gramática¹⁹, e deste modo passar ao aluno uma estrutura linguística, um método de ensino e uma cultura. (BITTENCOURT, 1985).

¹⁸ Vale ressaltar que o uso do termo “Reforma de Ensino” no decorrer desta pesquisa não teve intenção de demarcar uma posição política em relação à Lei 5.692/71. Utilizou-se o termo para referir-se à Lei em questão, visto que, os próprios documentos e relatórios de implementação da legislação da época (ver Valério, 2012) faziam uso do termo “Reforma de ensino” para mencionar as mudanças no currículo escolar provenientes da Lei 5.692/71.

¹⁹ A respeito do significado desses dois termos, de acordo com Saussure (s/d, p. 22), *língua* “é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe

Isso se deu pelo fato de que a Língua Portuguesa, desde sua inclusão oficial no currículo escolar a partir das reformas do Marques de Pombal, era estudada sob as formas da retórica, poética e gramática (SOARES, 2002). A constituição histórica do ensino de Língua Portuguesa foi melhor discutida no capítulo 1, no entanto, vale apontar inicialmente que o ensino por muito tempo se baseou no estudo da gramática da língua e na leitura de antologias que privilegiassem autores portugueses e a linguagem clássica, desenvolvendo nos alunos a concepção da escrita e da fala “correta”. Os livros escolares geralmente apresentavam, portanto, coletâneas de textos e um conteúdo gramatical expressivo, com a principal finalidade de preservar o “bom gosto literário” e o “purismo linguístico” (SILVA; CYRANKA, 2009).

Por sua vez, a chegada da Linguística nos anos 1960 nos currículos do curso de Letras traz consigo novos conceitos acerca da língua e das variedades linguísticas. Nos anos 1970, essas discussões passam a ganhar espaço no ambiente educacional e ao ensino de Língua Portuguesa recebe novos objetivos. Conforme aponta Soares, com a legislação 5.692/71 em vigor, o objetivo do ensino de português deixa de ser o tradicional da língua como sistema ensinada a partir da gramática, e passa então a receber o conceito de instrumento de comunicação. (SOARES, 2002, p.169)

Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. (SOARES, 2002, p. 169)

A partir deste período, com as mudanças na concepção de língua e a inserção dos conceitos comunicativos, os livros didáticos de Português necessitavam, do mesmo modo, refletir acerca desses novos conceitos, ou seja, o ensino deveria conduzir à expressão individual e ao desempenho do ouvinte e do falante. Neste sentido, os textos escolares também passaram por modificações a fim de se adaptarem às novas propostas de ensino de língua, como, por exemplo, através da linguagem que busca aproximar-se da realidade do aluno com exercícios de desenvolvimento da comunicação oral em seus usos cotidianos, nos textos que deixam de ser em sua maioria articulados a temas gramaticais e passam a propor maiores discussões e interpretações, assim como,

senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade”. Ou seja, língua seria um conjunto de elementos, na fala ou na escrita, que teria por objetivo principal a *comunicação*. Por sua vez, a *gramática* tem por objetivo padronizar esses elementos em “certo” e “errado”, através de regras e normas. É, portanto, um padrão linguístico empregado, por exemplo, na redação de textos e documentos oficiais, no ensino escolar, textos científicos, entre outros.

conforme menciona Soares (2002), na questão das imagens e das cores que passam a aparecer com maior recorrência.

A coleção *Estudo Dirigido de Português*, fonte de análise desta investigação, começou a ser publicada em meio a esse momento de mudanças nos livros didáticos. É intitulado como “estudo dirigido” porque está dividido em duas partes complementares: a primeira, com textos, vocabulário e exercícios de redação e a segunda dedicada à gramática. Possivelmente, o título faz também referência às experiências das *classes novas*²⁰ francesas.

Conforme Prado (2007), em texto que explicita como ocorreu a aplicação da técnica do estudo dirigido nas séries do 1º grau durante a década de 1970 no Brasil, o estudo dirigido, ou trabalho dirigido, desenvolvido com estudantes em escolas francesas, durante a experiência das “*classes novas*” nos anos 60, repercutiu nas escolas brasileiras nas décadas seguintes, principalmente nos livros didáticos. A fim de contribuir na redução da quantidade de alunos que abandonavam ou que haviam repetido de ano, segundo Ronca (1980 *apud* Prado, 2007), o estudo dirigido poderia, então, ser definido como:

(...) uma técnica operatória, específica de ensino–aprendizagem, pela qual levamos o aluno a passar por uma experiência de estudo, pessoal ou grupal. Exercitando, pois, a pesquisa e o trabalho intelectual, é o Estudo Dirigido uma técnica que visa desenvolver nos alunos uma atitude ativa perante o estudo. Por meio de instruções orais ou escritas, propomos ao aluno, de forma seqüencial e sistematizada, as estruturas e os caminhos para a mobilização do trabalho mental, em termos de: método de estudo, orientação pessoal ou grupal de trabalho, desenvolvimento dos períodos operatórios, desenvolvimento e utilização das habilidades operatórias (PRADO, 2007, p. 896).

Neste sentido, o método surgiu com a finalidade de resolver dificuldades no processo de aprendizagem dos estudantes, e focava em uma didática renovada, centrada em atividades dirigidas que os alunos pudessem resolver de forma independente e que, assim, despertassem sua criatividade.

O estudo dirigido é um primeiro método ou técnica de ensino para tornar o educando independente do professor, orientando-o para estudos futuros e participação na sociedade. Neste método, o professor serve de orientador e facilitador da aprendizagem para que cada aluno resolva de modo relativamente independente e criador a tarefa determinada. Tanto o professor quanto o aluno precisam obedecer a

²⁰ “As *novas classes* francesas foram inspiradas e criadas a partir do projeto de reforma Langevin-Wallon, nos anos que sucederam a II Guerra Mundial. Este projeto preconizava a introdução de inovações pedagógicas no ensino francês. A experiência destas “*classes novas*” fundamentou uma renovação geral do ensino de segundo ciclo francês e tencionava colocar em prática as medidas e os métodos pedagógicos adaptados à mentalidade, às tradições e às condições do país” (PRADO, 2007, p.894).

condições prévias de estudo, planejamento e organização para participar do estudo dirigido (OKANE; TAKAHASHI, 2006, p.160).

Logo, no estudo dirigido as aulas expositivas eram um dos passos necessários para introduzir brevemente o conteúdo, o restante principal para desenvolver o aprendizado ficava por conta do planejamento do livro didático e do acompanhamento do aluno.

Vale ainda recordar que esta técnica se difundiu acompanhada da *instrução programada*, mais presente em livros didáticos, em que “o ato de reforçar as ações corretas pressupunha o aumento da probabilidade de repetição deste ato, o que conduzia a um maior número de comportamentos desejáveis” (PRADO, 2007, p.897). Este procedimento propunha, portanto, a elaboração de uma sequência específica e ordenada de perguntas, em que as respostas seriam reforçadas a partir de sua resolução. Dessa forma, segundo a autora, como essas duas técnicas foram difundidas juntas, levavam os docentes a acreditarem que seguiam os mesmos preceitos, e por isso, mesclavam-se em práticas escolares e em livros didáticos.

Ao mesmo tempo em que o estudo dirigido ganhava importância nas salas de aulas (...) os autores de livros didáticos que utilizavam, de um lado, a técnica da instrução programada para elaborar os exercícios dos livros e, de outro, a base teórica da técnica do estudo dirigido para compor os conteúdos das disciplinas levaram os professores a crer que estudo dirigido e instrução programada eram idênticos e seguiam os mesmos preceitos (PRADO, 2007, p. 905).

Gagné (1971), na época autor que servia de referência para as discussões do processo de aprendizagem, considerava o estudo dirigido essencial para o desenvolvimento do aluno, assim como o desenvolvimento da motivação nesses processos de ensino-aprendizagem. Para o autor, a motivação constituía elemento importante para o processo de ensino e principalmente para garantir que o aluno atingisse bons resultados de aprendizagem e de assimilação do que foi aprendido. Durante análise das coleções, a questão da motivação se mostrou bastante presente, em exercícios e atividades que incentivavam o estudo e discussões, e buscavam ainda se aproximar do aluno leitor.

Por sua vez, em relação ao método do estudo dirigido, pelo fato da coleção conter no título a expressão “estudo dirigido”, pretendeu-se investigar as propostas utilizadas pelo autor para o ensino de Língua Portuguesa, e se tiveram influência das técnicas do estudo dirigido e/ou da instrução programada difundidas na mesma época da publicação dos livros, pois a partir dos anos 1970, os livros didáticos em sua maioria passaram a ser

organizados como estudo dirigido aos alunos, tornando a interferência do professor cada vez mais “dispensável”, e o aluno cada vez mais “independente” (BATISTA, 1999).

Segundo o Centro de Memória e Acervo Histórico do Estado de São Paulo²¹, (CEMAH), a coleção *Estudo Dirigido de Português*, do autor paranaense Reinaldo Mathias Ferreira, foi o primeiro grande sucesso da Ática, responsável, dessa forma, por projetar a editora no mercado de livro didático a partir da década de 1970.

O autor da coleção licenciou-se em Letras Neolatinas pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, onde, tempos depois, atuou como professor de didática especial de Português, mais tarde chamada de Metodologia do Ensino de Português. Ferreira foi também professor dos cursos na Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES)²², órgão do Ministério da Educação e Cultura, desde 1964 até 1967, quando findou o programa. Ainda no Ministério da Educação e Cultura, foi orientador e coordenador do programa de Acompanhamento Letivo junto à Inspetoria Seccional de Londrina (órgão do MEC). Atuou, do mesmo modo, como professor de Português, principalmente do ginásio (5ª a 8ª séries) até aposentadoria por tempo de serviço. (FERREIRA, 2016a).

No início da década de 1970, durante o lançamento da coleção *Estudo Dirigido de Português*, as vendas do primeiro e do segundo volume ultrapassaram 1 milhão de exemplares, e ao total, conforme a editora Ática, venderam cerca de 18 milhões de exemplares. Esse alto número de vendas talvez explique a diferença de edições de um mesmo ano de publicação nos livros localizados para esta análise.

Soares (2001) aponta que a coleção *Estudo Dirigido de Português* foi programada para ser lançada pela editora Ática em 1970²³, quando ainda não se tinha promulgado a nova Lei 5.692/71. Ao avaliar brevemente as duas coleções selecionadas para a pesquisa, anterior e posterior à existência dessa Lei, pode-se notar somente pela capa diferenças

²¹ Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=didaticos02 Acessado em: 24/08/15

²² “A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário foi criada pelo Presidente Getúlio Vargas em 1953, com o objetivo de difundir e elevar o nível do ensino secundário. De acordo com o Decreto nº 34.638, de 14 de novembro de 1953, que a criou, a CADES visava: tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo ao ensino secundário maior eficácia e sentido social; possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária”. Fonte: <http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/cades.htm> Acessado em: 14/06/16

²³ A primeira edição do *Estudo Dirigido de Português* (Editora FTD) é de 1967, um único volume para a 4ª série ginásial. Só em 1970 o *Estudo Dirigido de Português* foi lançado pela Editora Ática, volumes da 1ª e 2ª séries. Em 1971 saíram os volumes da 3ª e 4ª séries (FERREIRA, 2016a). Para os objetivos da pesquisa foi considerado para análise somente os livros publicados pela editora Ática a partir de 1970, pois a coleção passou a contar com uma edição completa em quatro volumes que destinavam-se inicialmente ao ginásial, e, após promulgação da Lei 5.692/71, às séries finais do primeiro grau.

visíveis, já que a segunda aparece com uma composição mais colorida, características estas que foram abordadas com maiores detalhes no capítulo dois. Além disso, o autor Reinaldo Mathias Ferreira descreveu sua própria coleção como um importante apoio no ensino e aprendizado da Língua Portuguesa: “as questões que propomos visam a aumentar seus conhecimentos e exercitar sua clareza, correção e elegância na escrita e na fala” (1974, p.3).

O colorido, a presença de imagens, e a justificativa de um material que auxiliasse no conhecimento da escrita e da fala correta, são somente algumas das características que passaram a compor essa coleção a partir da Lei 5.692/71, possivelmente com o propósito de tornar esse material mais atrativo para os alunos e professores. (BATISTA, 2008). Afinal, é importante recordar que o livro didático possui um discurso e um público alvo específico, e além do seu discurso educacional, “o manual pode divulgar discursos muito diferentes, segundo as épocas e/ou os países” (CHOPPIN, 2002, p.21). Considerando, portanto, o livro didático um componente cultural e que propõe um discurso conforme a época/lugar em que foi publicado, buscou-se primordialmente compreender a configuração do material *Estudo Dirigido de Português* consoante às orientações curriculares vigentes no período.

Para realizar este estudo, a presente pesquisa foi organizada em dois capítulos. O primeiro é destinado a compreender brevemente a trajetória do ensino de Língua Portuguesa no Brasil até a Lei 4.024/61 e sua configuração durante o período de ditadura civil-militar. Após a discussão deste contexto, o objetivo principal deste capítulo é identificar como as orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries do 1º grau foram apropriadas naquele contexto a partir da Lei 5.692/71, um dos principais marcos legais na educação durante o período de ditadura civil-militar, e assim analisar as representações e as concepções do ensino de Língua para a época. Para este fim, foram verificadas as orientações oficiais para a educação publicadas pelo MEC e pelo CFE durante o período através dos periódicos *Educação* e *Documenta*, assim como em artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* divulgada pelo INEP.

Por sua vez, no segundo capítulo buscou-se compreender políticas para o Livro Didático no contexto nacional, com a finalidade de situar a coleção *Estudo Dirigido de Português* em seu meio de produção e publicação. Em seguida, o objetivo principal desta parte do texto é a análise da coleção simultaneamente às orientações curriculares do período, a fim de identificar se e como estes livros se configuraram a partir das

orientações provenientes da Lei 5.692/71. Para realizar esta pesquisa, buscou-se selecionar a mesma coleção com uma edição publicada antes e outra após a promulgação da Lei para verificar se, de uma edição para outra, existem diferenças na formalidade do livro e principalmente no método de ensino e na compreensão da função da disciplina em questão. Para isso, o conhecimento acerca das orientações curriculares provenientes da Lei 4.024/61 para o ensino de Língua Portuguesa foi imprescindível para compreender a coleção publicada anteriormente à Lei 5.692/71 e assim compará-la, em suas mudanças e permanências, com sua edição posterior. Os depoimentos do autor da coleção foram utilizados com a finalidade de esclarecer questões acerca do processo de produção da coleção *Estudo Dirigido de Português*.

Através dos textos, imagens e exercícios, buscou-se verificar na coleção as propostas para o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma análise mais detalhada da seleção de conteúdo. Foram levadas em consideração igualmente a abordagem do gênero literário, a seleção de textos, e as propostas de leitura presente nestes livros a fim de entender a relação da literatura com o ensino de Língua Portuguesa e especialmente se atendiam às necessidades de “comunicação e expressão” previstas pela Lei 5.692/71.

1. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LEI 5.692/71 - 5ª A 8ª SÉRIES DO 1º GRAU

Este primeiro capítulo tem por finalidade compreender o ensino de Língua Portuguesa no Brasil até as diretrizes da Lei 4.024/61. Após essa contextualização, o objetivo foi identificar como as orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries do 1º grau se configuraram a partir da promulgação da Lei 5.692/71.

1.1 DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES ATÉ A LEI 4.024/61

Fazer um percurso histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, em suas diversas questões, até a década de 1960, é uma tarefa desafiadora e que exige fôlego, no entanto, necessária para compreendê-la no contexto de 1970. Neste sentido, mostrou-se significativo ponderar que cada disciplina escolar possui a sua história, e para vislumbrar os processos de mudanças e permanências no ensino de português durante o período em questão, torna-se imprescindível compreender, mesmo que de forma breve, como o ensino de Língua Portuguesa foi historicamente construído e inserido no ambiente escolar, e principalmente as concepções de língua e linguagem que prevaleceram ao longo dessa trajetória.

De acordo com Soares (2002), a inclusão escolar da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil foi tardia e ocorreu, somente nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império. Isso porque até meados do século XVIII não havia no país uma língua definida, afinal, o português trazido pelos colonizadores não era a língua predominante, e sim pertencia a tríade das línguas mais usadas naquele momento: “ao lado do *português* trazido pelo colonizador, codificou-se uma *língua geral*, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (...); o *latim* era a terceira língua, pois nela se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas” (SOARES, 2002, p.157).

Neste sentido, a Língua Portuguesa trazida para o Brasil competia diretamente com a língua geral, que consistia em uma mistura de língua indígena com o português, e que era usada informalmente pelas pessoas. “Durante muito tempo, o português e o tupi viveram lado a lado como língua de comunicação. Era o tupi que utilizavam os bandeirantes em suas expedições” (TEYSSIER, 1987, p.63). O português possuía “o falar

polido e disciplinado em gramática, enquanto a língua geral carecia de prestígio, pois era um linguajar sem tradição e aprendido de oitiva” (CLARE, 2003, p.7).

Por sua vez, no campo educacional, a Língua Portuguesa era considerada um instrumento de alfabetização, para em seguida passar ao ensino do Latim, conteúdo principal das práticas. No ensino secundário e superior, por exemplo, dava-se prioridade ao estudo da gramática e da retórica com embasamento em autores latinos (PIETRI, 2010, p.73). Segundo Soares (2002) isso se dava pelo fato de que:

Os poucos que se escolarizavam durante todo esse período pertenciam a camadas privilegiadas, cujo interesse e objetivo era seguir o modelo educacional da época, que se fundava na aprendizagem do latim e através do latim, fugindo à tradição dos sistemas pedagógicos de então atribuir às línguas nacionais estatuto de disciplina curricular. (2002, p.158)

Contudo, esse cenário se altera na segunda metade do século XVIII, quando o uso da língua geral entra em decadência.

Várias razões contribuem para isso, entre as quais a chegada de numerosos imigrantes portugueses seduzidos pela descoberta das minas de ouro e diamantes e o Diretório criado pelo marquês Pombal em 3 de maio de 1757, cujas decisões, aplicadas primeiro ao Pará e ao Maranhão, se estenderam, em 17 de agosto de 1758, a todo o Brasil. Por elas proibia-se o uso da língua geral e obrigava-se oficialmente o da língua portuguesa. A expulsão dos jesuítas, em 1759, afastava da colônia os principais protetores da língua geral. (TEYSSIER, 1987, p.63)

Sendo assim, foi a partir das reformas implementadas na educação de Portugal e suas colônias por Pombal que se tornou “obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo o uso de quaisquer outras línguas” (SOARES, 2002, p. 159). Essa alteração ocorreu devido ao fato de Pombal acreditar que a Língua Portuguesa estava ameaçada pela língua geral. Abaixo segue um trecho do Édito de Pombal:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que praticaram novos domínios introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando, pois, todas as nações polidas do Mundo este prudente e sólido sistema, nesta conquista se praticou pelo contrário, que só cuidavam os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamamos geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que até agora se conservam. Para desterrar este perniciosíssimo abuso será

um dos primeiros cuidados dos Diretores estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os meninos e meninas, que pertencerem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa, na forma que S.M. tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não se observam, com total ruína espiritual e temporal do Estado.²⁴

A reforma de Pombal fortaleceu o uso oficial da Língua Portuguesa e tornou-a reconhecida no “currículo” escolar. A partir disso, o aluno, além de aprender a ler e escrever em português, “passou a estudar gramática portuguesa, que se tornou parte integrante do currículo, ao lado da gramática latina e da retórica” (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZO, 2004, p.36).

De acordo com Soares (2002), é somente no final do Império que a gramática, retórica e poética se unificam. O ensino se baseava no estudo de língua, gramática e antologias literárias que contavam em sua maioria com autores portugueses e alguns brasileiros que se assemelhavam aos clássicos, afinal, o “português correto”, proveniente dessas leituras, reforçava o conceito de aprendizagem da língua “cultura” em que os alunos deveriam se espelhar.

No currículo escolar a literatura assumiu um papel de originalidade e seu ensino aderiu aos ideais nacionalistas. Língua e Literatura no currículo escolar estavam ligadas pelos mesmos objetivos de ensino: a formação de uma nacionalidade emergente e do povo brasileiro. (VENTURI; GATTI JUNIOR, 2004, p.70)

Neste período, a língua era compreendida como um sistema único, ou seja, pouco se reconhecia as variedades linguísticas (SILVA; CYRANKA, 2009). No ensino de Língua não se considerava, portanto, os fatores sociais e culturais que podem interferir na fala e na escrita, e que serão levados em conta no ambiente escolar somente a partir dos anos 1980. O que era ensinado aos alunos ainda neste período consistia somente na língua em seu molde “culto” através das gramáticas e da literatura clássica. Dessa forma,

Ensinar português representava levar os alunos ao reconhecimento do sistema lingüístico, com a aprendizagem das regras prescritas pela gramática normativa. Era função da escola transmitir e fixar a variedade culta da língua (...) (CLARE, 2003, p. 10)

No século XIX, o ensino da Língua ainda permanecia através deste mesmo molde.

²⁴ “O texto é do diretório de 3 de maio de 1757, em que são determinadas medidas aplicadas inicialmente ao Pará e ao Maranhão, estendidas posteriormente, em 17 de agosto de 1758, a todo o Brasil” (SOARES, 2002, p. 160).

Assim, na disciplina português, nesse período, continuou-se a estudar a gramática da língua portuguesa, e continuou-se a analisar textos de autores consagrados, ou seja: persistiu, na verdade, a disciplina gramática, para a aprendizagem sobre o sistema da língua. (SOARES, 2002, p.165)

Essas características do ensino de Língua Portuguesa se mantiveram até os anos 1950. Além disso, as reformas durante essas décadas reforçavam esses valores e, por isso, prezavam por “bons leitores” e “bons escritores”. Logo, o ensino da Língua a partir do clássico e da gramática seria o mais viável para se alcançar esses objetivos.

De acordo com Silva (2007), os livros escolares usados nesse momento para o ensino dessas questões da Língua Portuguesa eram as antologias: coleção de textos que geralmente estavam associados a uma gramática. “Inicialmente, os livros didáticos provinham de Portugal, os quais foram utilizados por todo o Brasil durante o século XIX e as primeiras décadas do século XX” (SILVA, 2007, p. 50).

Nos anos 1930 a reforma do ensino secundário, empreendida pelo ministro Francisco Campos (decreto 19.890 de 18 de abril de 1931 e decreto 21.241 de 4 de abril de 1932),

separou o curso em dois ciclos de estudos, um fundamental, de cinco anos, ‘obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior’, e outro complementar, de dois anos, subdividido em três seções: para os candidatos ao curso jurídico; para os candidatos aos cursos de medicina, farmácia e odontologia; e para os candidatos aos cursos de engenharia, arquitetura e química industrial. (RAZZINI, 2000 p. 98)

Segundo Razzini (2000), o programa de *Português* deste período começou a valer em 30 de junho de 1931, e foi expedido pelo Ministério da Educação e Saúde junto com o restante dos programas do Curso Fundamental. O programa de ensino de Língua buscava como ponto de partida privilegiar a leitura de escritores considerados “bons”. Ainda conforme a autora,

A habilidade de “expressar-se corretamente”, seja de forma oral ou escrita, derivada da leitura, também era gradativa, começando sempre com exercícios orais, os quais, a partir da 3ª série, eram seguidos de exercícios escritos. Tanto na “composição oral” quanto na “composição escrita”, os alunos aprendiam primeiro a descrever, depois a narrar e, por último, a dissertar. (RAZZINI, 2000, p. 99)

Dessa forma, o que se pode perceber a partir da leitura e da abordagem gramatical, “é que o ensino de português na década de 1930 arrefecia a febre gramatical dos anos de 1920 e tentava recuperar a função ‘tradicional’ do ensino do vernáculo e da retórica” (RAZZINI, 2000, p.100).

Durante os anos 1940, a Reforma Capanema (Decreto-Lei nº 4.244), assim como a da década anterior, dividiu o Curso Secundário em dois ciclos: o 1º ciclo, intitulado “Curso Ginásial”, era composto de quatro séries, e o 2º ciclo, subdividido em “Curso Clássico” e “Curso Científico”. Conforme Razzini (2000), a partir desta reforma as aulas de Português, que antes estavam presentes somente no curso fundamental, foram também designadas ao curso secundário, aumentando significativamente sua carga horária de 16 para 23 aulas semanais. A respeito disso, o ministro Capanema justificou:

O estudo da língua, da história e da geografia pátrias - O conhecimento seguro da própria língua constitui para uma nação o primeiro elemento de organização e de conservação de sua cultura. Mais do que isto, o cultivo da língua nacional interessa à própria existência da nação, como unidade espiritual e como entidade independente e autônoma. Na conformidade deste pressuposto, o ensino da língua portuguesa é ampliado, tornando-se obrigatório em todas as sete séries, com a mesma intensificação para todos os alunos. (1942 *apud* RAZZINI, 2000, p.104)

Pereira (2008) aponta que a finalidade do estudo da Língua Portuguesa, segundo a Portaria Ministerial nº 172, de 15 de julho de 1942, exposta como instrução metodológica a fim de estabelecer o programa de Português, dispunha das seguintes orientações:

- a) proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da Língua Portuguesa de maneira que ele possa exprimir-se corretamente;
- b) comunicar-lhe o gosto pela leitura dos bons escritores;
- c) ministrar-lhe apreciável parte do cabedal indispensável à formação de seu espírito;
- d) mostrar-lhe a origem romântica da nossa língua, portanto a nossa integração ocidental, o que o ajudará a entender melhor o papel do Brasil na comunhão americana e fora dela. (PEREIRA, 2008, p.6)

O ensino previa, portanto, a “boa escrita” e a “expressão correta” da língua através do ensino da gramática e do exercício da leitura. Dessa forma, pode-se notar que o ensino da Língua Portuguesa se manteve, entre poucas mudanças, desde sua inclusão no currículo escolar até este período, bastante tradicional.

Além das inúmeras gramáticas que começaram a ser publicadas, os manuais escolares da época deveriam refletir a concepção normativa do ensino de Língua (SOARES, 2002), e para isso contavam com uma grande quantidade de textos e de conteúdos gramaticais, “buscando preservar o ‘bom gosto literário’ e o ‘purismo linguístico’ dos letrados, com autores consagrados e modelos que deveriam ser imitados” (SILVA; CYRANKA, 2009, p.274).

Durante os anos 1950, Soares (2002) aponta que no ensino de Língua Portuguesa, a gramática permaneceu sendo instruída a partir do texto, e a linguagem compreendida como um sistema, a diferença é que neste período a gramática e o texto passam a se articular: “ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão a buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática” (SOARES, 2002, p. 167).

Vale ainda apontar que até a década de 1950 não havia um acordo sobre as práticas de ensino e o conteúdo a ser adotado pelos professores de português. Cabia a cada um estabelecer o seu planejamento, e eleger conforme seus interesses e conhecimento o que considerava importante para o plano de ensino, “o professor de português era, quase sempre, um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino” (SOARES, 2002, p. 166).

Por conseguinte, as nomenclaturas em relação ao ensino de língua eram variáveis, cada professor seguia os modelos que preferisse, e os autores de gramáticas e de livros didáticos de Língua Portuguesa abordavam as questões da língua, ou mesmo a nomeavam, conforme lhes parecesse conveniente para o estudo escolar. Devido a essa desordem, assim como menciona Clare (2003), no final da década de 1950, o governo federal deu a um grupo de gramáticos o trabalho de reunir os termos técnicos relacionados à Língua Portuguesa, e estes deveriam ser empregados uniformemente em todo o território nacional, sendo assim, “esse glossário foi publicado, em 1959, sob forma de Portaria, com o título de Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), a fim de padronizar as referências descritivas sobre a língua, numa tentativa de redirecionamento de estudos” (CLARE, 2003, p.12).

De acordo com a Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959, que designou a uniformização e simplificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira:

Art.1º - Recomendar a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira, que segue anexa à presente Portaria, no ensino programático da Língua Portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino.

Art.2º - Aconselhar que entre em vigor:

- a) para o ensino programático e atividades dele decorrentes, a partir do início do primeiro período do ano letivo de 1959;
- b) para os exames de admissão, adaptação, habilitação, seleção e do art. 91 a, partir dos que se realizarem em primeira época para o período letivo de 1960. (SALGADO, 1959, p.1)

Vale mencionar que ao designar a uniformidade do ensino de Língua Portuguesa, a NGB propôs uma classificação que não correspondia aos critérios coerentes do sistema

da língua. No entanto, a Portaria que institui a NGB impediu, de certa forma, maiores discussões acerca do assunto (CLARE, 2003).

A partir desses aspectos, nota-se que até o final dos anos 1950, o estudo de Língua Portuguesa era basicamente compreender a gramática normativa com suas regras e relacioná-la com a retórica a fim de desenvolver nos estudantes a capacidade de ler e compreender os modelos clássicos e assim poder reproduzi-los.

Podemos verificar a presença de um ensino centrado na norma culta da língua, mediante o qual, em sua maioria, os alunos desempenham o papel de receptores passivos de conteúdos oferecidos por professores que desconsideram qualquer manifestação oral ou escrita que não esteja de acordo com a norma padrão. (VIEIRA; DÖRR, 2014, p.2)

A relevância do estudo de regras gramaticais e da literatura é, dessa forma, prioridade no currículo escolar, e tem por finalidade levar o aluno a escrever e a falar “corretamente”. A partir da década de 1960, a Linguística é então acrescentada ao currículo do curso de Letras e traz consigo novos conceitos acerca da Língua Portuguesa e das variedades.

Conforme o Parecer nº 253, aprovado em 1962, sobre “o currículo mínimo e duração dos cursos de Letras”, o conhecimento básico da Linguística passaria a ser considerado extremamente necessário às línguas vernáculas e estrangeiras. “Esse ‘básico’ é o que nos parece exequível em âmbito nacional, nada impedindo que a escola dê maior amplitude aos estudos linguísticos” (CFE, 1962c, p.80).

Os conceitos da Linguística nos cursos de Letras tentavam propor outra concepção de Língua além da reconhecida como sistema único, propondo o reconhecimento das variedades linguísticas que permeavam o ambiente escolar, fato que não aconteceu rápido e nem facilmente.

Em consequência, o professor passa a ter uma nova preocupação em sala de aula: a heterogeneidade dialetal de seus alunos. Acostumados, até então, a uma camada de alunos distintos, a quem ministravam a norma padrão culta, agora os professores se sentiam despreparados para enfrentar esse problema. (CLARE, 2003, p.13)

De acordo com Clare (2003), as concepções de linguística europeia e norte-americana que começaram a chegar no Brasil já nos anos 40, foram, desde essa época, mal interpretadas por professores, resultando, conforme já apontado, na comissão criadora da NGB (1959). A implementação da disciplina no currículo mínimo dos Cursos

de Letras, “foi uma decisão precipitada que causou graves distorções, pois professores sem formação lingüística se tornaram responsáveis por seu ensino” (CLARE, 2003, p.13).

No entanto, é a partir deste momento, com a criação da NGB e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB), que se encontra um novo ponto de partida para diferentes organizações dos programas curriculares e o início, ainda que tímido, de discussões acerca da relação do conteúdo gramatical com o ensino de Língua Portuguesa.

Para compreender esse contexto de implementação da Lei e de mudanças no cenário educacional, é importante apontar que a 4.024/61 ficou treze anos em processo de discussão e tramitação, após anos de disputas de vários grupos de interesses políticos, ideológicos e econômicos diferentes para chegar até seu advento, foi, portanto, “um projeto amplamente debatido e permeado de reveses” (ASSIS, 2012, p.325).

Assim como aponta Queirós (2014), além das preocupações com os objetivos da legislação para a educação, o contexto que permeava a promulgação da Lei estava na época significativamente conturbado.

O país passava por muitas crises, como alta inflação, queda do crescimento do PIB e também pela organização de algumas reformas, como a nacionalização das refinarias de petróleo e a desapropriação de terras para fins da reforma agrária. Fomentava-se por parte da oposição ao governo de Goulart, um discurso de medo de que a política nacional-estadista levasse ao exemplo de Cuba, o país ao comunismo, e muitos viam a necessidade de eliminar obstáculos que se interpunham à inserção definitiva do capital internacional. (QUEIRÓS, 2014, p. 33)

Neste sentido, é importante recordar que poucos anos após a LDB de 1961, com o advento da ditadura civil-militar em 1964, sobressaiu dentro do governo uma política pública extremamente voltada a promover a industrialização avançada. (VALERIO, 2012). Logo, a proposta educacional a partir deste período “passa a ser condizente com a expectativa de se atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos que permitam ao Governo realizar a pretendida expansão industrial” (CLARE, 2003, p.12). Para compreender essas questões, basta debruçar-se nas orientações da Escola Superior de Guerra²⁵, que a partir de 1964, período de ditadura civil-militar, assume papel estratégico no Governo, a fim de promover a segurança, criar e manter a ordem política, econômica

²⁵ “A Escola Superior de Guerra foi criada em 1949, visando a dirigir e planejar a segurança nacional, associada ao desenvolvimento do país, elementos compreendidos como interdependentes” (GONÇALVES, 2012, p. 18).

e social, além de garantir o desenvolvimento visando promover o bem comum. (GONÇALVES, 2012, p. 18).

De acordo com Gonçalves (2012), no Manual da Escola Superior de Guerra os objetivos gerais da educação eram apresentados da seguinte forma: “ajudar a pessoa em sua autorrealização; fazer do indivíduo um bom cidadão; fazer do indivíduo um trabalhador produtivo, dentro de uma sociedade aberta, acessível; e fazer do indivíduo um bom membro da família e da comunidade” (GONÇALVES, 2012, p. 21).

Como a 4.024 foi promulgada antes da ditadura, mais tarde, a 5.692/71 viria para reformular algumas questões educacionais que serão abordadas ao longo deste texto. Inicialmente cabe compreender como a LDB de 1961 compôs o cenário educacional e o ensino de Língua Portuguesa antes do advento da 5.692/71.

A Lei 4.024/61 abordava em seu texto o direito à educação, que deveria ser um dever do Estado e da livre iniciativa privada. Trata igualmente da administração da educação, fixando a competência ao poder público federal de assegurar a educação a todos. Após sua promulgação, a estrutura de ensino foi organizada conforme a legislação anterior (Decreto-Lei nº 4.244/42): ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância; ensino primário de 4 anos. O ensino médio era composto por dois ciclos: o ginásial de 4 anos, e o colegial de 3 anos (subdividido em comercial, industrial, agrícola e normal). Por sua vez, o ensino superior se mantinha com a mesma estrutura anterior. (BRASIL, 1961).

A Lei 4.024/61 previa a obrigatoriedade do ensino primário, e propunha o avanço em relação ao direito à educação e do ensino obrigatório.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (BRASIL, 1961)

A respeito dos princípios da educação, o artigo 1º da Lei 4.024 apontava:

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos (BRASIL, 1961)

Por liberdade de ensino, conforme o CFE, “dever-se-á entender, pelo menos, a liberdade ideológica e a liberdade pedagógica, para o livre trânsito das idéias e para a indispensável experimentação didática. Essa presunção enquadra-se na filosofia democrática” (CFE, 1962c, p.12). Nas palavras do conselheiro Padre José Vasconcellos, os princípios gerais da Lei de Diretrizes se constituiriam em:

Os fins da educação, calcados no respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; o direito à educação assegurado pela obrigação do Estado e pela liberdade de iniciativa particular, pelo dever do Estado de fornecer recursos para que a família se desobrigar dos encargos da educação; a liberdade de ensinar e a adequada representação do ensino nos conselhos educacionais do País. (VASCONCELLOS, 1962, p.224)

De acordo com o Conselho Federal da Educação (CFE), a Lei 4.024/61 “enseja uma nova fase ao ensino no Brasil, substituindo a tendência centralizadora e fiscalizadora por critérios de mais responsabilidade, de opções e confiança, de estímulos e apêlos” (CFE, 1962a, p.8). A LDB trazia, portanto, grandes expectativas para a educação, tanto para a democratização, quanto para sua melhoria. Contudo, não seria de um momento para outro que haveria grandes mudanças no cenário educativo. É preciso recordar, igualmente, as distinções entre o que o Estado propõe realizar e o que de fato realiza, afinal, ao se tratar de uma democracia as políticas públicas são também uma questão coletiva. Inácio Filho e Silva (2010) observam as tensões entre o prescrito e a prática em relação à legislação. Para esses autores,

As intenções dos legisladores nem sempre se concretizam. De fato, nunca se concretizam em sua totalidade; às vezes, parcialmente, o que decorre das correlações de força entre os sujeitos históricos, tanto no momento de proposição, quanto no de aprovação e, sobretudo, durante a concretização de suas intenções como ato normativo. (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 217).

Isso se dá pelo fato de que a legislação pode representar, conforme Faria Filho (1998), mais do que somente um documento escrito, e sim relações e representações sociais. Dessa forma, a Lei pode ser entendida como uma prática social, e pode ser interessante observar as tensões que possivelmente podem ocorrer no processo de produção da legislação e na sua efetiva prática, devido aos seus contextos sociais. Estes “tensionamentos” podem acontecer devido a diferentes ocasiões ou representações, e ainda conforme os envolvidos na sua produção e aplicação. Sobre isso, Faria Filho enfatiza:

No caso da legislação que trata da instrução primária, um primeiro aspecto das lutas e tensões talvez devesse ser observado nas relações

estabelecidas entre a própria Lei e o chamado pensamento pedagógico. Seria, pois, interessante se pudesse observar quais as inspirações pedagógicas estão supostas ou explícitas na legislação escolar (...) muito mais do que temos pensado, a Lei está intimamente ligada a determinadas formas de concepção da escola, concepções estas, que são produzidas no interior dos parlamentos ou de alguma outra instância do Estado, mas apropriadas, de maneiras as mais diversas, pelos diferentes sujeitos ligados à produção e à realização da legislação (FARIA FILHO, 1998, p.114).

Nesse aspecto, por mais que as expectativas fossem altas, é preciso atentar-se para os discursos provenientes de pareceres da legislação e para o que de fato foi realizado, além de considerar que estas ações deveriam ser efetuadas em “conjunto”. Em relação a esse assunto, o professor Antonio Almeida Junior²⁶ argumenta em parecer que a partir da 4.024:

Não podemos esperar, não devemos esperar milagres dessa lei. Ela depende de fatores numerosos, tais como o apoio dos homens que estão à testa da alta administração do País, e também da receptividade e simpatia por parte da população. Por isso, nossas esperanças não devem ser colocadas muito altas. Mas temos, nós que compomos este primeiro Conselho Federal, a esperança de que a Lei nº 4.024, por cujo cumprimento nos cabe velar vai ser pródiga em benefício para as novas gerações deste país. (CFE, 1962a, p.29)

A Lei tinha, portanto, o objetivo de trazer novas perspectivas para educação dali por diante. O Ministro da Educação e Cultura do período, professor Darcy Ribeiro, declarou a respeito da importância da democratização da educação no seguinte pronunciamento, reforçando o quanto a alfabetização auxiliaria o país naquele momento.

Há vinte ou trinta anos, talvez, a alfabetização ou a educação pudessem ser tidas como tarefa cívica ou moral, alguma coisa a acrescentar a nobreza da conduta do cidadão. Hoje, é coisa absolutamente fundamental. (...) Quatro milhões de crianças entre sete e doze anos de idade não estão nas escolas. É um fato estarrecedor. Mas também o encararmos este fato revela que estamos maduros para enfrenta-lo. O Conselho Federal da Educação acaba de encará-lo e equacioná-lo, elaborando um plano no qual fixa, de 1963 a 1970, as aspirações a serem alcançadas por um tipo de educação, definida com modéstia, mas com a ambição de não fazer nada menos do que se pode fazer. (RIBEIRO, 1962, p. 19)

²⁶ O professor Antonio Almeida Junior foi “um dos fundadores da Universidade de São Paulo, em 1934. Entre outros cargos que desempenhou salientam-se: chefe do serviço médico escolar do Estado de São Paulo, tendo colaborado na elaboração do Código de Educação do Estado de São Paulo (1933); diretor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1936-1938); membro do Conselho Penitenciário do Estado de São Paulo (1944); secretário da Educação e Saúde Pública do Estado de São Paulo (1945-1946); membro do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Federal de Educação (1962)”. *Fonte:* <http://www.academiamedicinasaopaulo.org.br/biografias> Acesso em: 25/10/16.

A partir da expectativa de que as proposições da Lei 4.024/61 auxiliassem o ensino e o acesso à escola no futuro, os pareceres educacionais a respeito desse assunto são recorrentes, e buscam, assim como no exemplo abaixo, definir metas claras em relação à educação:

METAS PARA 1970

- 1) Meta de ensino primário – toda população de 7 anos deve estar na escola em 1963, para que toda população escolar de 7-14 possa contar com seis anos de escola primária em 1970.
- 2) Meta de ensino médio: pelo menos 30% da população escolar dessa idade – 12-18 deve ter acesso à escola média em 1970.
- 3) Meta de ensino superior – pelo menos 2% da população escolar de – 18-25 anos deve ter acesso à escola superior em 1970. (CFE, 1962a, p.60)

Ou seja, a Lei 4.024/61 foi vista durante o período de sua vigência, de certa forma, como uma oportunidade de organizar o sistema de ensino a fim de buscar um desenvolvimento educacional no país.

Acerca do ensino de Língua, a LDB de 1961 encerra o Latim no currículo nacional, apesar disso, alegava que este, caso fosse necessário, poderia ser adicionado ao currículo conforme desejo do Estado e/ou estabelecimento de ensino, ou ainda conforme a permanência do professor. Sobre a questão, assim se expressou o Professor Clóvis Salgado²⁷ no período:

O Latim não foi eliminado dos currículos apontados, tanto no ciclo ginásial como no colegial. Ainda mais, dentro da opção permitida, os Estados e estabelecimentos de ensino poderão incluí-lo nas listas. Assim, quem quiser estudar Latim não estará impedido de fazê-lo. O que está havendo com o Latim, base da formação clássica, é uma recusa dos alunos e colégios a adotá-lo. *Para a grande maioria, esta disciplina constitui estudo penoso e sem motivação.* O moço de hoje quer aprender ciência e técnica para enfrentar a vida moderna, mecanizada e automatizada (SALGADO, 1962 p. 224, grifos meus).

Claramente pode-se notar a partir do discurso do professor um tom de pesar pela não obrigatoriedade do Latim no currículo escolar, afinal, este fazia parte da educação de formação clássica, e sua recepção não era bem aceita conforme os preceitos modernos (apontados como mecânicos e automatizados) da época, no entanto, profissionais tradicionais podem ter sentido a sua saída. É importante apontar que o autor deste

²⁷ O professor Clóvis Salgado foi médico, professor e político brasileiro. Foi, também, governador de Minas Gerais e ministro da Educação e Cultura. Assumiu o cargo de ministro no início da década de 1960, permanecendo no posto até o final do governo Kubitschek, em janeiro de 1961. E entre 1964 e 1968 foi membro do Conselho Federal de Educação. Fonte: CPDOC – FGV cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/clovis_salgado Acessado em: 02/04/2016

discurso, Clóvis Salgado, era professor, político e Conselheiro no CFE, sendo assim, sua posição social provavelmente demarca sua opinião conservadora. Outra questão que também pode definir seu discurso é o tempo de atuação como professor e sua própria formação, se esta foi tradicional e seguia estes preceitos, muito provavelmente o autor também valorizava a continuidade dessas normas no ensino.

Nas quatro séries do primário, o ensino de Língua Portuguesa era denominado como “Linguagens”, e nas quatro séries ginasiais como “Português”. Conforme o inciso 2º do Art. 46 da Lei 4.024, no ensino secundário, “deverá merecer especial atenção o ensino de português, nos seus aspectos linguísticos, históricos e literários” (BRASIL, 1961).

A Instrução nº 7 do Conselho Federal de Educação, sob o título “Amplitude e desenvolvimento das Matérias Obrigatórias”, colocava como proposta nos currículos escolares um ensino da Língua Portuguesa que proporcionasse ao aluno adequada expressão oral e escrita.

IV – O ensino de Língua Portuguesa no Curso Secundário tem em vista, primordialmente, proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita. Todas as atividades com êle relacionadas devem visar êsse objetivo.

– Os estudos teóricos da gramática e da estilística são meramente subsidiários e, por consequência, hão de constituir apenas o meio para desenvolver, no discente, a sua capacidade de expressão. (CFE, 1962b, p.36)

Neste sentido, com o advento da 4.024/61, o ensino de Língua Portuguesa parece, a princípio, propor novas discussões em relação ao estudo da gramática. O conceito de “expressão” ganhava espaço no ensino de Língua, e este deveria ter em seus planos de estudos a gramática e a estilística como ponto de partida e conteúdo necessário - e não mais primordial - para garantir ao aluno expressão e oralidade adequada.

A instrução do CFE para a “Expressão Oral” nas duas primeiras séries ginasiais, propõe a escolha de leituras e textos simples, em prosa e verso, descritivos e com valor literário, principalmente de autores brasileiros dos dois últimos séculos. Já na 3ª e 4ª séries ginasiais, a instrução é de que os textos não sejam somente narrativos e descritivos, mas também dissertativos, de prosadores e poetas contemporâneos, tanto de brasileiros quanto portugueses.

As observações de caráter gramatical e estilístico serão precedidas da leitura expressiva do texto e da exposição oral, *resumida*, uma vez esclarecido aquêle em todas as suas dificuldades. Quando a unidade do texto não fôr completa, caberá ao professor situá-lo na obra de que foi

extraído, a fim de que o aluno possa bem compreendê-lo e apreciá-lo.
(CFE, 1962b, p.36, grifos meus)

Deste modo, nota-se pelo texto da orientação, que em relação ao ensino de “expressão oral”, a literatura seria considerada um intermédio para se aprimorar a escrita e da fala, e partir dela é que deveria ser estudada a gramática, porém de forma resumida. Pode-se perceber nesses pareceres, portanto, um tom “gramaticista” menos acentuado em relação à expressão oral, diferente da instrução nº172/42, por exemplo, que esperava do aluno a “aquisição efetiva da Língua Portuguesa de maneira que ele possa exprimir-se *corretamente*” (CFE, 1962b, p.36).

A 2ª instrução do CFE, que diz respeito à escrita, propõe que os exercícios levem o aluno “à utilização *correta, ordenada e eficaz* das palavras, a fim de que logre alcançar uma expressão clara do pensamento” (CFE, 1962b, p.36). Logo, o conhecimento da gramática e o “bom” uso da língua parecem ser ainda requisitos cruciais para o desenvolvimento da escrita, assim como o são considerados nos dias atuais. As orientações, inclusive, apontam o direito à liberdade de expressão do estudante, sempre e quando estivesse em conformidade com a Língua Nacional: “Cumpre resguardar, e até estimular, a liberdade de expressão individual, dentro das possibilidades de escolha permitidas pelo idioma” (CFE, 1962b, p.36).

Neste sentido, por mais que houvesse uma tentativa por parte das orientações curriculares da 4.024/61 de discussão a respeito da quantidade e do uso da gramática, seu estudo continuava sendo considerado como parte importante para o aprendizado da Língua, e isso se explica pelo fato de que essa tradição perdurou durante muitos anos no ensino de Língua Portuguesa, e ainda permaneceria marcante no contexto escolar.

Sobre isso, Doretto e Beloti (2011), em artigo que busca contextualizar a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, e relacioná-lo às LDBs 4024/61 e 5692/71, apontam que nesse momento o foco principal do ensino de Língua estava realmente na gramática prescritiva²⁸, mantendo a tradição da tríade: gramática, retórica e poética.

Quando trata da educação primária, por exemplo, a referida Lei, inclusive, afirma que o objetivo, entre outros, é desenvolver o raciocínio e atividades de expressão da criança e proporcionar sua integração nos

²⁸ Gramática prescritiva, ou gramática tradicional, significa um conjunto de regras e normas que devem ser seguidas para falar e escrever bem, de acordo com a norma culta e com a linguagem clássica. Ou seja, não corresponde de fato ao uso real da língua, pois desconsidera seus contextos de uso. (DORETTO; BELOTI, 2011, p. 94). Quando se fala em gramática, deve-se levar em consideração que há também própria gramática natural, que é a aprendizagem intuitiva, involuntária e inconsciente, ou seja, natural do ser humano, de falar e se comunicar. Entretanto, nos livros em questão, prevalece, essencialmente, a ênfase na gramática tradicional, a partir de seus preceitos e normas.

meios físico e social. Assim, há o predomínio, ainda, da concepção de linguagem como expressão do pensamento. (...) A prática docente priorizava o ensino de conceitos básicos e normativos da gramática da língua materna, voltados para o domínio da metalinguagem, isto é, partindo-se das regras para se chegar aos exemplos. (DORETTO; BELOTI, 2011, p. 91)

Essas características se refletiam do mesmo modo nos livros didáticos do período. Ainda que o CFE assegurasse “plena liberdade aos autores de livros didáticos” (CFE, 1962b, p. 35), os “livros didáticos produzidos nessa época conservavam textos e fragmentos de autores considerados clássicos. A gramática normativa apresentava suas regras, e para exemplificá-las, utilizavam-se também dos clássicos” (VENTURI; GATTI JUNIOR, 2004, p. 70). Afinal, o conteúdo de Língua Portuguesa proposto neste período ainda sugeria a literatura como padrão de norma linguística a ser seguido e reproduzido.

A 3ª instrução, “Gramática Expositiva”, reforçava esses valores e propunha que o ensino fosse prático e derivado de exemplos concretos, para fluir sempre que possível a partir da leitura de textos.

As noções hauridas, à que medida que os fatos linguísticos ocorrem, deverão assegurar ao discente um domínio sólido do idioma, quer quanto à expressão do pensamento lógico, quer quanto à dos valores afetivos. (CFE, 1962b, p.37)

De acordo com Magdala Lisboa Bacha (1973), autora de livros didáticos sobre Linguagem e Leitura escolar, em artigo publicado na revista *Educação*, os programas de ensino de Língua Portuguesa até o final dos anos 1960 “visavam principalmente ao estudo a respeito das formas linguísticas, com ênfase especial na morfologia e na sintaxe. Pretendia-se que o aluno usasse a língua corretamente, e, para que o fizesse, ensinava-se-lhe gramática” (BACHA, 1973, p.52).

Logo, os textos eram selecionados de acordo com oportunidades que apresentassem para os estudos gramaticais, e na maioria das vezes explorados a partir de análises morfológicas e sintáticas. As redações, por sua vez, eram utilizadas como diagnósticos da linguagem do aluno e a correção visava os aspectos gramaticais e ortográficos.

Os resultados, no entanto, não correspondiam às expectativas. Os estudantes não usavam a língua com correção, não se comunicavam bem. Os professores do ginásio queixavam-se dos alunos vindos do primário e os do colegial queixavam-se dos recém-saídos do ginásio. Algo estava errado. (BACHA, 1973, p.52)

A partir das questões levantadas pela autora, pode-se observar que as orientações curriculares provenientes da Lei 4.024 ainda mantinham marcante o conteúdo gramatical, e, conforme a autora, não trouxeram os resultados correspondentes às expectativas. Em sua opinião, estas mudanças aconteceriam significativamente apenas após a reforma de 1971, em que se altera alguns objetivos do ensino de língua e sua própria concepção. Vale ainda recordar que Magdala Lisboa Bacha (1973) parte de um discurso recente em relação à promulgação da Lei 5.692/71 e que foi publicado em revista divulgada pelo MEC, logo, por questões evidentes, defendia perspectivas positivas em relação à legislação. Sua presença na revista também se justifica por sua autoria de materiais sobre linguagem e literatura, sendo assim, seu discurso seria, muito provavelmente, valorizado e positivamente considerado pelos demais leitores devido a sua formação e atuação no meio educacional.

Por sua vez, Doretto e Beloti (2011), reforçam os apontamentos ora comentados de Magdala Lisboa Bacha (1973), ao afirmarem que o conteúdo gramatical no ensino de língua realmente permanecia ainda marcante na década de 1960, pelo fato de que na legislação da época o foco principal do ensino de Língua Portuguesa estava centralizado na gramática tradicional. Há, igualmente, o predomínio da concepção de linguagem como *expressão do pensamento*. Acreditava-se, portanto, que valorizar a criatividade do estudante nas aulas de língua seria realmente importante e teria a intenção de auxiliar no processo de desenvolvimento da comunicação e da expressão do aluno.

O predomínio da gramática prescritiva ainda era visto como adequado, já que grande parte dos alunos que frequentavam a escola era oriunda das camadas mais privilegiadas da sociedade, isto é, falava uma variedade linguística próxima da considerada como língua padrão, a língua de prestígio do período. Além disso, as concepções de mundo e de língua desses estudantes eram próximas daquelas apresentadas nos materiais didáticos. Em síntese, o objetivo e o foco estavam na ortografia, vista como o conhecimento que levaria o aluno a desenvolver competências linguísticas. (DORETTO; BELOTI, 2011, p. 91)

Neste sentido, a discussão a respeito da gramática e de sua relação com o ensino de Língua Portuguesa, iniciada com a LDB de 1961, será retomada com o advento da Lei 5.692/71, articulada, do mesmo modo, ao desenvolvimento da Linguística.

1.2 DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES A PARTIR DA LEI 5.692/71

Nos anos 1970, devido à promulgação da Lei nº 5.692/71, o ensino de Língua Portuguesa sofreu algumas modificações e passa a receber influências de elementos da teoria da comunicação. (PIETRI, 2010, p.74).

A Lei em questão trouxe novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Seu advento fez parte de um dos mais expressivos momentos da reforma do ensino de 1º e 2º graus. Segundo Zotti (2004), os objetivos da Lei 5.692/71 em relação aos objetivos da Lei 4.024/61 não foram alterados, “primeiro porque o artigo 1º da Lei 4.024/61 – dos fins da educação – não foi revogado; segundo porque a Lei 5.692/71 apenas traduziu estes fins, sinteticamente, em termos de 1º e 2º graus”. (2004, p.9).

De acordo com Eurides Brito da Silva²⁹ (1971), no período Diretora do Departamento de Ensino Fundamental do MEC, em rápido confronto com a Lei 4.024/61, era possível vislumbrar grandes possibilidades de êxito na implantação da Lei 5.692, assim como demonstrou no quadro a seguir:

QUADRO 1 – COMPARAÇÃO ENTRE A LEI 4024/61 E 5692/71

Lei 4024	Lei 5692
<ul style="list-style-type: none"> - A longa tramitação no Congresso Nacional prejudicou o interesse. - Aprovação em fins de 1961 para implantação total no ano seguinte. - Envolve todos os alunos do sistema. - Não exigiu medidas preparatórias para a implantação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apesar de curto o seu período de tramitação deu-se oportunidade de ampla consulta nacional. - Aprovação em início do 2º semestre letivo. - Prevê gradualidade na sua implantação. - Exige medidas preparatórias: Planejamento prévio; Plano de implantação.

FONTE: (SILVA, 1971, p. 37)

Pode-se perceber a partir do quadro que havia uma tentativa de controle dos objetivos e de atenção em um planejamento educacional eficaz. Essas questões tinham

²⁹ Eurides Brito da Silva, doutora em educação pela Universidade Federal do Paraná, foi, durante o período de implementação da reforma, membro do Conselho Federal de Educação e diretora do departamento de Ensino Fundamental do MEC. Fonte: <http://www.fgv.br/cpd/doc> acessado em: 29/03/2016

relação com as concepções da educação no período, que eram apropriadas pelos sistemas e instituições de ensino. Esses elementos faziam parte, deste modo, da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento e que, segundo Gonçalves (2012), marcaram as reformas educacionais do período:

A ênfase à modernização, à racionalização, à concentração e ao necessário planejamento da Educação, compreendidos como um processo em desenvolvimento, ou seja, como uma reforma administrativa em andamento. Tais princípios estão presentes no Manual da ESG, quando da discussão da Teoria do Planejamento, e o método proposto para o seu desenvolvimento pode ser identificado no formato do Relatório, em especial por meio das explicações e justificativas para os problemas identificados e as soluções propostas. Este cuidado é coerente com a compreensão da ESG: “O planejamento adequado e objetivo é essencial ao sucesso de qualquer empreendimento. O planejamento apropriado permite o exame detalhado e sistemático de todos os fatores envolvidos em um problema a solucionar” (GONÇALVES, 2011, p.14).

É importante salientar que a análise de Eurides Brito da Silva (1971), no quadro 1, recente em relação à promulgação da Lei, expõe as qualidades e melhorias da 5.692/71 em comparação com a legislação anterior, afinal, esta tinha sido implementada durante sua atuação na diretoria do MEC. Sua apresentação da Lei busca, portanto, ressaltar pontos positivos, uma vez que seu discurso deveria corresponder coerentemente com seu cargo de conselheira no CFE e de diretora do departamento de Ensino Fundamental do MEC, expondo da melhor maneira possível as qualidades da nova legislação. Além disso, cabe o questionamento a partir da análise do quadro: a Lei 5.692/71 teve, de fato, ampla consulta nacional? Queirós (2014), em sua pesquisa questionou e discutiu, igualmente, essa afirmação. De acordo com a autora, em textos e pareceres educacionais da época “não se menciona que a Lei é fruto de ampla discussão e interação com os Conselhos Estaduais, que por sua vez, teriam trazido contribuições de professores e educadores de seus municípios” (QUEIRÓS, 2014, p. 42).

Quanto à relação dos Conselhos Estaduais com o Conselho Federal de Educação, Queirós (2014) aponta ainda que os encontros com o objetivo de discutir e elaborar a legislação começaram mais efetivamente a partir da Lei e não antes de sua promulgação: “possivelmente foram realizadas reuniões de integração anteriores, porém parece que a discussão não foi tão ampla e que participação dos Estados e dos educadores não foi tão evidente ou efetiva quanto poderia ser” (QUEIRÓS, 2014, p. 42). De acordo com a autora, não seria possível informar, utilizando dados concretos, a respeito da verdadeira participação de profissionais da educação e dos Conselhos Estaduais nas discussões para

constituição da Lei em questão. Sendo assim, seria inviável concordar com, ou mesmo confirmar, o dado apresentado no quadro 1 de que a legislação teve ampla consulta nacional.

Por sua vez, em relação à recepção da Lei 5.692/71, pode-se dizer que foi recebida com entusiasmo por muitos professores e profissionais da educação. De acordo com Furlan (2013), o governo pretendia, com a 5.692/71, “inaugurar uma nova era na educação, promovendo entusiasmo entre os educadores, propondo inovações científicas e tecnológicas, despertando assim um cenário de mudança” (FURLAN, 2013, p.6).

Isso pode ter ocorrido, principalmente, por influência da euforia nacional que ocorria neste período, devido ao crescimento econômico do país.

Com a economia em crescente desenvolvimento, alcançou-se o chamado “milagre econômico”³⁰. A mídia oficial manipulava as informações retratando a imagem de um país promissor, grande, forte e vencedor. Usava slogans patriotistas, principalmente com a seleção brasileira de futebol, tricampeã mundial, com o lema “pra frente Brasil”. O regime impulsionou a economia industrial, pautado num programa de desenvolvimento conservador e autoritário. (FURLAN, 2013, p.6)

Como o Brasil passava por um processo de desenvolvimento e de industrialização, a educação era vista, portanto, como um meio de proporcionar ao aluno uma formação adequada tendo em vista o exercício de uma atividade profissional e sua formação como cidadão. Essas questões estavam expostas no 1º artigo da lei:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971)

Uma das inovações da 5.692/71 em relação à legislação anterior, foi a alteração e a expansão da escolaridade obrigatória, que foi de 4 anos para 8 anos, e passou a ser denominada como 1º grau. Isso ocasionou a junção do curso primário e do curso ginásial em curso com duração de 8 anos. Já no ensino de segundo grau, os objetivos eram relacionados com a habilitação profissional de grau médio, prevendo a “sondagem de aptidões e orientações para o trabalho” (BRASIL, 1971, art.5).

Dessa forma, a educação de 1º e 2º grau passou a ter a seguinte estrutura a partir da legislação de 1971: ensino de 1º grau seria então obrigatório, e teria 8 anos de duração

³⁰ O termo “Milagre Econômico” é utilizado para fazer referência a um conjunto de medidas governamentais que buscaram elevar o crescimento do Brasil durante o período da Ditadura Civil-Militar, mais precisamente durante os anos 1969 e 1973, no mandato do General Médici. (VALERIO, 2012).

com carga horária de 720 horas anuais, destinada à formação da criança e do pré-adolescente de faixa etária dos 7 aos 14 anos. Por sua vez, o ensino de 2º grau teria duração de 3 a 4 anos, e composta por carga horária de 2.200 horas para os cursos de 3 anos, e de 2.900 horas, para os de 4 anos, destinando-se à formação do adolescente. (BRASIL, 1971).

De acordo com Anna Bernardes da Silveira Rocha³¹ (1975), educadora no período, o projeto de reformulação do currículo estimulou o grande passo dado pelos sistemas de ensino: o de promoção de estudos do currículo, de modo a ajustá-lo, constantemente, às realidades dos sistemas e das aulas e das escolas. A implantação da Lei 5.692/71 supunha, portanto, a modificação curricular, baseada em uma nova estrutura e ordem dos conteúdos nas diversas séries. A fixação desses conteúdos e as adaptações seriam tarefas imprescindíveis para o sucesso da Reforma. A iniciativa da educação considerada como direito da população, proposta pela 5.692/71 e comentada por Anna B. da Silveira Rocha, poderia ser considerada realmente como um avanço, no entanto, essa obrigatoriedade prevista poderia estar ainda em lento avanço, pois, conforme esclarece Flach,

Não existiam recursos materiais e humanos para atender a demanda existente, além de a própria Lei estabelecer a possibilidade de antecipação da iniciação para o trabalho quando a obrigatoriedade não fosse alcançada. (...) é importante ressaltar que a grande maioria dos iniciantes do 1º grau - em torno de 80% - não conseguiam sobreviver ao sistema e iniciar o 2º grau, o que demonstra uma organização escolar que não conseguia atingir o objetivo de assegurar o direito à educação à população. (FLACH, 2011, p. 295-296)

Em relação à configuração do currículo após a Lei 5.692/71, os pareceres que complementaram a Lei durante o período previam seu tratamento metodológico. Um deles é o parecer do CFE de nº 853/71, que segundo Zotti (2004), tem por objetivo:

(...) descrever detalhadamente a doutrina do currículo na lei, levando em consideração a forma de determinação dos conteúdos, realçando diferenças, semelhanças e identidades que há entre o núcleo comum e parte diversificada; aborda o currículo pleno a partir das noções de atividades, áreas de estudo e disciplinas; discute os conceitos de relacionamento, ordenação e sequência e a função de cada um na construção do currículo pleno; ao final, aborda a questão educação geral e formação especial, pontos-chaves da nova proposta de escolarização. (ZOTTI, 2004, p.12)

³¹ Anna Bernardes da Silveira Rocha foi uma educadora de renome nacional, e secretária de Educação e Cultura do Espírito Santo. Atualmente é professora emérita da Universidade Federal do Espírito Santo e pertence à Academia Espírito-santense de Letras. Fonte: <http://sefaz.es.gov.br/painel/educa08.htm> Acessado em: 02/05/2016

Acerca da composição do currículo escolar, conforme o parecer, o ensino de 1º e 2º graus deveria ter um *núcleo comum*, que seria obrigatório em todo o território nacional, e também uma *parte diversificada* com o objetivo de atender e dar relevância às especificidades e necessidades locais. (CFE, 1971, p.167). O CFE tinha por objetivo designar as matérias do núcleo comum para cada nível de ensino, definindo seus objetivos e sua amplitude, e fixando o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional para o 2º grau. Por sua vez, os Conselhos Estaduais de Educação (CEE), tinham por objetivo relacionar “para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devem constituir a parte diversificada”. (CFE, parecer nº853, 1971). Dessa forma, o CEE relacionava as matérias que iriam compor a parte diversificada do currículo, em que deveriam estar presentes as escolhas dos estabelecimentos de ensino dos respectivos Estados.

A estrutura da Lei e a composição do currículo escolar parecem, à primeira vista, complicados, no entanto, nota-se que há uma tentativa de flexibilidade em suas proposições, uma vez que, de acordo com Maria T. Tourinho Saraiva, o currículo deveria permitir “o fluxo permanente do processo pedagógico e a implementação progressiva de seus grandes objetivos, possibilitando e estimulando a criatividade” (1972, p.118). Neste sentido, a Lei 5.692/71 tentaria oferecer certo grau de liberdade aos planejadores educacionais, pois estes podiam considerar na composição do currículo o estágio de educação em que se encontrava o Estado (situação real), e os objetivos que deviam ser atingidos (situação ideal). O professor poderia, em parte, adequar seu ensino em sala de aula conforme as necessidades dos educandos. “Os objetivos a nível de sala de aula são de responsabilidade do professor, pois só o professor poderá adaptá-los em função das diferenças individuais e tipo de alunos com o qual trabalha” (PARANÁ-SEEC, 1972, p. 14).

O ajustamento às realidades, segundo Maria T. Tourinho Saraiva (1972), não quebraria a unidade nacional do currículo, resguardada pelo núcleo comum, como também não impediria a flexibilidade de planejamentos dos estabelecimentos de ensino, os quais, não estando obrigados ao cumprimento da proposta curricular, têm o dever de prestar informações sobre as alterações necessárias, e de acordo com Anna Bernardes da Silveira Rocha (1975), isso garantiria “o *feedback* indispensável a progressiva melhoria do planejamento curricular ao nível da administração do ensino” (1975, p.26).

Nota-se, a partir desses textos, que ambos mantêm uma narrativa que busca ressaltar as qualidades da nova legislação, em relação à anterior, e principalmente em

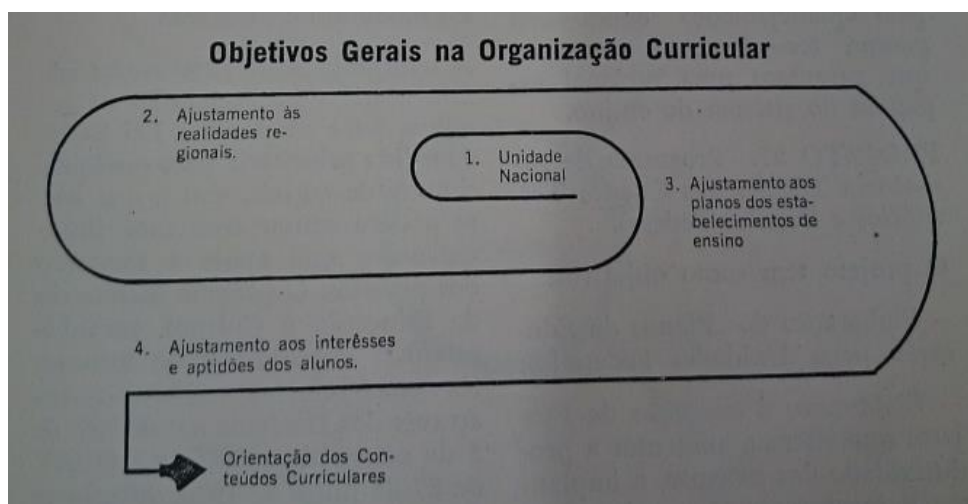
destacar seus benefícios para o ensino. Outro dado importante é que tanto Maria T. Tourinho Saraiva, quanto Anna Bernardes da Silveira Rocha foram, durante a década de 1970, consecutivamente, Secretária Municipal de Educação e Cultura do Rio de Janeiro e Secretária de Educação e Cultura do Espírito Santo. Sendo assim, ao considerar esses fatos, pode-se concluir que as discussões produzidas pelas autoras se revelam bastante positivas, em relação aos preceitos da legislação, muito provavelmente devido ao cargo que ocupam. Deve-se ponderar igualmente a finalidade do texto que as autoras se propuseram a publicar, que era, possivelmente, o de alcançar e orientar educadores do período. Logo, o fato de considerarem o currículo flexível e que traria maior facilidade aos docentes, não necessariamente estaria de acordo com a opinião dos profissionais da educação que atuavam naquele momento, e que deveriam lidar com a prática, além da teoria. Neste sentido, é importante recordar que estes textos abordam basicamente o lado teórico da legislação, sem a intenção de revelar, de fato, os reais resultados de sua prática.

A respeito da diversificação do currículo e de sua flexibilidade de planejamento, Zotti (2004) esclarece que geralmente este voltava-se à formação especial (sondagem de aptidões e habilitação profissional),

Isso significou que, na verdade, pouco as escolas ou sistemas decidiram a organização de suas matrizes curriculares. Restava às mesmas atender as exigências da parte de formação especial, que, por sua vez, acabavam sendo as disciplinas escolhidas da parte diversificada. (ZOTTI, 2004, p. 13)

Em relação ao “currículo pleno”, este deveria ser organizado em disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sendo complementado por uma parte de *educação geral* e *especial*. A educação geral deveria fornecer uma base comum de conhecimentos e seria dominante no ensino de 1º grau, tinha por objetivo, deste modo, “transmitir uma base de conhecimentos indispensáveis a todos na medida em que se espelhe o Humanismo dos dias atuais” (CFE, 1971, p. 172). Na *formação especial* de 1º grau os objetivos seriam buscar “a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho”. Na figura 1, pode-se compreender melhor a organização e os objetivos do currículo de 1º grau:

FIGURA 1– OBJETIVOS GERAIS NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR



FONTE: (SILVA, 1971, p. 33)

Conforme a revista *Educação*, ao discutir sobre o Currículo na Lei, “não há matérias, ou estudos, ou conhecimentos que sejam, essencialmente, só gerais ou só especiais. Podem ser uma coisa, ou outra, ou uma coisa e outra, dependendo do contexto em que se situem, e da finalidade a que visem” (1972, p.106). Essa questão é reforçada no texto do Parecer:

Além de sua função específica, a parte geral tende por natureza a levar a mais estudos, e assim, a definir o primeiro atributo da nova escolarização, que o Grupo de Trabalho chamou de continuidade. A parte especial, por sua destinação, caracteriza a terminalidade. (CFE, 1971, p.172)

Neste sentido, o princípio de *continuidade* asseguraria a formação geral do aluno no sentido de prosseguimentos dos estudos entre as séries e graus, e o princípio da *terminalidade* garantiria, em cada grau de ensino, que o estudante tivesse as condições necessárias para ingressar no mercado de trabalho, com uma formação que o capacitasse para o exercício de uma atividade. O objetivo principal da educação nesse período seria, portanto, voltado para as necessidades de uma formação profissional, e caberia, assim, “à escola prover-se de conteúdo e métodos que possibilitassem, além da cultura geral básica, também a educação para o trabalho” (ASSIS, 2012, p.331).

Vale ainda apontar que o 7º artigo da Lei 5.692/71 propõe a integração de algumas disciplinas obrigatórias para o ensino de 1º e 2º grau, sendo elas: Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Programas de Saúde, e o Ensino Religioso, que seria obrigatório para os estabelecimentos de ensino, mas facultativo para

os alunos. Se a escola tivesse condições poderia inclusive ofertar o ensino de Língua Estrangeira Moderna.

Ainda a respeito da organização do currículo escolar, o artigo 8º do parecer 853/71 em questão aponta que:

seria feita a partir de séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos, e, no segundo grau, ensejem variedades de habilidades. (CFE, 1971, p.171)

Dessa forma, no currículo de Núcleo Comum de 1º e 2º graus, o CFE fixa a seguinte interação:

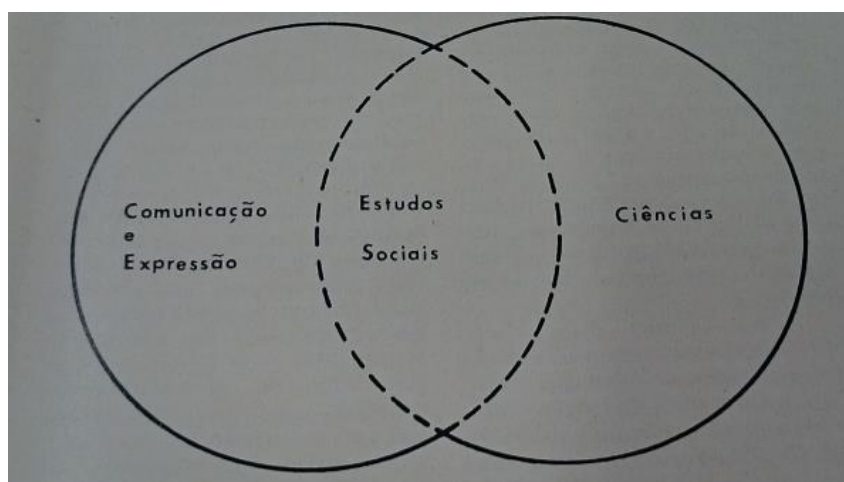
(a) Língua Portuguesa, em Comunicação e expressão; (b) Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil, em Estudos Sociais; e (c) Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, em Ciências. (CFE, 1971, p.176)

Segundo o Parecer, estariam integradas e articuladas, pois uma sofreria e dependeria da influência da outra, e partindo do princípio de que “o Saber é um só”.

Com efeito, na medida em que se cogite de uma divisão do Conhecimento, e só nessa medida, os Estudos Sociais constituem um elo a ligar as Ciências e as diversas formas de Comunicação e Expressão: têm uma abordagem mais científica do que estas últimas, ao tempo em que para muitos chegam a confundir-se com elas, e sobretudo colocam no centro do processo a preocupação do humano. (...) assim como não se prescinde de um tratamento científico nas diversas modalidades de Comunicação e Expressão, estas sempre estão presentes no desenvolvimento das Ciências e, afinal, o ato de criação é substancialmente o mesmo nestes campos e no dos Estudos Sociais. (CFE, 1971, p.175)

A conhecida imagem dos dois círculos que se complementam, conforme demonstrado na figura 2, ilustra essa integração que deveria se manter em uma divisão tríplice:

FIGURA 2– NÚCLEO COMUM



FONTE: (CHAGAS, 1972, p.41)

O objetivo central dessa divisão em tríplice seria o de promover a integração completa entre as matérias, que deveriam unir-se durante o ensino de primeiro grau para que, ao longo desse período, “evoluíssem” até chegarem à forma de disciplina no ensino de segundo grau.

O Parecer nº 853/71 buscava, ainda, esclarecer melhor os objetivos de cada uma e suas conexões no art. 3º:

- a) em Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira;
- b) nos Estudos Sociais, ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual de seu desenvolvimento;
- c) nas Ciências, ao desenvolvimento do pensamento lógico e à vivência do método científico e de suas aplicações.

O CFE concebe a denominação *matéria* em um sentido mais amplo: “É todo conteúdo fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentado pelo estabelecimento, antes de sua reapresentação nos currículos plenos”. Dessa forma, seria uma espécie de “matéria-prima” que será trabalhada e desenvolvida conforme cada estabelecimento de ensino. “Não se trata de ‘matéria’ na acepção tradicional, mas num entendimento novo, que se identifica com o de certos conteúdos” (CFE, 1972, p. 106).

Além disso, propunha uma dinâmica curricular em que o procedimento metodológico deveria partir “do mais para o menos geral”, ou ainda, “do menos para o mais específico”.

Essa recomendação não somente atende a uma forma metodológica, mas em especial, ao desenvolvimento mental do educando, já que dessa forma as dificuldades ou os problemas devem ser apresentados evolutivamente. Há uma preocupação que o ensino se estabeleça de modo a atender o desenvolvimento mental do educando nas suas diversas facetas. (PARANÁ-SEEC, 1972, p. 10)

De acordo com Queirós (2014), a opção da legislação por essa progressividade do mais amplo para o menos amplo, assim como do menos para o mais específico, propunha que o processo de aprendizagem se iniciasse a partir das experiências e vivências do aluno, para que mais tarde resultasse em um conhecimento mais metódico e abstrato. Esta teoria “tinha fundamentação na teoria psicogenética de Piaget, que embasa as orientações do currículo no Estado do Paraná e a construção do currículo no Instituto de Educação do Paraná” (QUEIRÓS, 2014, p. 128). Essas referências estão bastante claras no próprio texto do Parecer nº 853/71:

O desenvolvimento das matérias, “da maior para a menor amplitude”, e o seu escalonamento progressivo em “atividades, áreas de estudo e disciplinas” estão em consonância com a conceituação destas categorias curriculares que, por sua vez, refletem as comprovações da Psicologia Evolutiva. A velha marcha “do concreto para o abstrato” apresenta-se hoje - na Psicologia Genética de Piaget, por exemplo - sob a forma tríplice de um período “sensório motor”, seguido de uma fase de “operações concretas” que leva, na adolescência, às “operações formais móveis e reversíveis”. (CFE, 1971, p.185).

O CFE considerava, do mesmo modo, que o currículo deveria ser organizado de acordo com as necessidades escolares.

O ensino das matérias fixadas e o das que lhe sejam acrescentadas, sem prejuízo de sua destinação própria, deve sempre convergir para o desenvolvimento, no aluno, das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas como objetivo geral do processo educativo. (CFE, 1971, p.190).

Outra questão também discutida pelo Parecer é a diferença entre *atividades*, *áreas de estudo* e *disciplinas*, e que, assim como aponta Queirós (2014), seu entendimento seria

essencial para a organização do currículo (2014, p. 127). Conforme o Professor Gildásio Amado³² (1972):

Nas *atividades*, a aprendizagem se faz, principalmente, por meio de experiências vividas pelo próprio educando, no sentido em que atinja, gradativamente, o conhecimento sistemático; nas *áreas de estudo* – formadas pela integração de conteúdos afins –, as situações de experiência tendem a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas *disciplinas*, sem dúvida as mais específicas, as aprendizagens se desenvolvem, predominantemente, sobre conhecimentos sistemáticos. (AMADO, 1972, p.106)

Neste contexto, a diferença entre atividades, áreas de estudo e disciplinas, é mais “de grau que de natureza”. Nas áreas de estudo haveria certo equilíbrio entre as situações de experiências e os conhecimentos sistemáticos, e teriam maior destaque nas séries finais do 1º grau. Já as disciplinas mais específicas e sistemáticas teriam predominância no ensino de 2º grau. Assim, o artigo 5º da resolução nº8/71 organiza cada grau de ensino:

I – No ensino de 1º grau:

- a) Nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob a forma de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades.
- b) Em seguida, e até o fim desse grau, sob a forma de Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo

II – No ensino de 2º grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos. (CFE, 1971, p.191).

Em relação à “Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa”, para esta pesquisa foram levadas em consideração as orientações curriculares destinadas ao ensino de Língua Portuguesa de forma geral, apesar da coleção *Estudo Dirigido de Português* ser destinada somente ao ensino de 5ª a 8ª séries. Isso porque, ao verificar essas revistas, notou-se que a maioria das orientações não delimitavam um período escolar específico, e sim o ensino de Língua Portuguesa em geral.

³² O professor Gildásio Amado exerceu funções de relevo em vários órgãos do Ministério da Educação e Cultura, sendo membro e presidente da antiga Comissão Nacional do Livro Didático. Foi também assessor técnico do Departamento de Ensino Fundamental e chefe da Assessoria do Ensino de 1º grau em 1971. (Fonte: União de Educação e Cultura Gildásio Amado. Disponível em: <http://www.fga.br/gildasio.htm> acessado em: 17/03/2016.)

A partir do Parecer nº 853/71, o ensino de Língua para o 1º grau passa a receber um novo tratamento: “a Língua Portuguesa será encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de fatos, ideias e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica” (AMADO, 1972, p.106). Por sua vez, na comunicação oral, “encontra-se um dos elementos mais evidentes de conexão entre a Língua e os Estudos Sociais, encarados como um mecanismo de integração do educando com o meio” (AMADO, 1972, p.106).

O autor aponta que a Língua Portuguesa, após a Lei 5.692/71, passou a ser ressaltada como expressão da cultura brasileira. “As situações criadas e os textos escolhidos para leitura, em articulação com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa História, da nossa Literatura, da Civilização que viemos construindo e dos nossos valores mais típicos” (AMADO, 1972, p.106).

O que passou a ser importante, a partir deste período, era, portanto, a *comunicação*. Os objetivos do ensino de Língua Portuguesa com essa nova concepção, tornaram-se pragmáticos e utilitários, buscando desenvolver o comportamento dos alunos como emissores e receptores de mensagens e de códigos verbais e não verbais. “Ou seja, já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou, estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do uso *da* língua” (SOARES, 2002, p.169, grifos da autora).

De acordo com Doretto e Beloti (2011), essa mudança no ensino de Língua se deu conforme os estudos de Ferdinand de Saussure, “que estabeleceu a dicotomia língua X fala, e dedicou-se ao estudo da língua concebendo-a como estrutura possível de ser descrita” (2011, p.94). Nesse período, essa concepção de língua, junto com a Teoria da Comunicação³³ - que considerava os elementos emissor-receptor e decodificador de mensagens – passaram, então, a configurar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas.

A partir deste momento, a linguagem é compreendida no ambiente escolar como um intermédio para a comunicação, e a língua passou a ser estudada como um conjunto de signos que, se combinados conforme regras, poderiam transmitir mensagens de um emissor a um receptor. Logo, “a linguagem é tomada como pronta e acabada, exterior ao indivíduo. A língua é estudada isolada do seu uso, sem considerar os interlocutores, a situação e o momento histórico” (DORETTO; BELOTI, 2011, p. 95).

Neste sentido, conceber a Língua como instrumento de comunicação ainda era uma concepção bastante mecanicista, de acordo com os objetivos pragmáticos do ensino.

³³ Ver a respeito Doretto; Beloti (2011, p. 92).

Com a democratização da educação, anteriormente comentada, para atender às camadas populares que ingressavam nas escolas, surge a necessidade de um ensino mais utilitário, com o ensino de Língua Portuguesa voltado para a oralidade.

Embora tenham ocorrido essas mudanças, Doretto e Beloti (2011) apontam que o ensino de Língua permanecia ainda, de certa forma, elitizado, pois persistia o ensino da gramática prescritiva, que priorizava as descrições sintáticas e morfológicas, e que diferenciava da realidade da língua trazida pelas classes mais populares à escola naquele momento.

Vale ainda recordar que uma discussão mais aprofundada a respeito da Língua Portuguesa e seu uso social será feita apenas a partir da metade dos anos 1980, com a chegada da *Sociolinguística*, a partir da qual se considera a Língua como fator social e dá maior relevância a observação das variações linguísticas. De acordo com Soares (2002), somente a partir desse momento houve uma maior discussão acerca do preconceito linguístico, e passam a ser valorizadas as variedades de língua “não-padrão” ou “não-cultas”.

As ciências linguísticas, particularmente a sociolinguística, alertaram a escola para as diferenças entre as variedades linguísticas efetivamente faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamada “padrão culto”, que se lhes pretende ensinar nas aulas de português. (SOARES, 2002, p. 171).

Nota-se, deste modo, que ao longo do tempo o ensino de Língua Portuguesa tornava-se menos normativo e menos rigoroso a respeito dos padrões cultos da língua. Essa alteração refletiu até mesmo na desvalorização do ensino da gramática normativa. Assim, o professor que muito relevasse a gramática e suas regras em seus planos de aula era desprestigiado: “foi nesse período que surgiu a até então impensável polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental” (SOARES, 1998, p.58). Diferente da legislação anterior (4.024/61) que primava pela expressão (clara e correta) do aluno, sendo que para isso, o estudo e o conhecimento da gramática seriam, mais do que a comunicação, prioridade.

Os livros didáticos publicados a partir da Lei 5.692/71 também testemunharam tais mudanças no ensino, pois tiveram o conteúdo gramatical em parte minimizado (SOARES, 2002). Isso se dava pelo fato de que, segundo o Parecer do CFE nº 853/71, a aprendizagem de língua deveria ser feita a partir de atividades de modo com que o idioma “surja” diante do aluno, sob a forma natural de comportamento. Sendo assim, o estudante

deveria ter contato com língua a partir dessas situações cotidianas, para, por fim, chegar às sistematizações gramaticais e poder compreendê-las em sua essência.

Neste “saber linguístico prévio”, que a escola compete orientar e disciplinar, reside uma das diferenças básicas entre a didática da língua vernácula e a dos idiomas estrangeiros. Daí por diante, insinua-se e amplia-se progressivamente a preocupação da língua como tal, até se chegue às sistematizações gramaticais, a partir das séries finais do primeiro grau, para ordenar as experiências assim colhidas. (CFE, 1971, p. 178)

Já em relação à seleção de textos, estes não seriam mais designados somente a partir de sua importância literária, mas também, conforme a intensidade de sua presença em questões cotidianas:

Textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários; amplia-se, assim, o conceito de “leitura”: não só a recepção e interpretação do texto verbal, mas também do texto não-verbal. (SOARES, 2002, p. 170)

O Parecer evidencia, portanto, a relação da Literatura com o ensino de Língua Portuguesa:

Ao lado de sua função instrumental, o ensino da Língua Portuguesa há de revestir, como antes se assinalou, um indispensável sentido de “expressão da Cultura Brasileira”. As situações criadas e os textos escolhidos para leitura, em articulação com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa Literatura, da Civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos. Isto, evidentemente, não há de conduzir a exclusivismos estreitos. Assim como nossa História é parte da História Universal, a Literatura Brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina. Seja como for, é preciso não esquecer que “atrás de uma língua há um país, nesse país existem homens, e o que se pretende é conduzir a eles”. (CFE, 1971, p. 178)

Razzini (2000) menciona que o ensino de Língua Portuguesa a partir da 5.692/71 previa em seu currículo um número maior e mais variado de textos para leitura, desde os tradicionais textos literários, que foram também ampliados com a literatura do período, até textos de outras áreas, gêneros, imagens, e não-verbais, como: textos de jornais, revistas, quadrinhos, propaganda e entre outros, com o objetivo de aprimorar a comunicação e a expressão do aluno em língua materna.

De acordo com Razzini (2000), o ensino de português trocou o “bem falar e bem escrever” dos textos literários *antológicos* por textos de diferentes origens, “que transmitissem a eficácia da comunicação e a compreensão da ‘Cultura Brasileira’”. A Lei estabelecia, assim, que o ensino da Língua Portuguesa na escola deveria se preocupar

mais com a “expressão da Cultura Brasileira”, do que com os textos que representavam o “domínio português”. (RAZZINI, 2000)

Para se alcançar essa “eficácia da comunicação”, o parecer nº 853/71 evidencia a linguagem oral no ensino de português, que passou a ser amplamente destacada neste período, também devido à influência das mídias de comunicação em massa.

Também não se há de esquecer, neste particular, a importância cada vez maior que assume nos dias atuais a linguagem falada, ao impacto dos meios de comunicação “audiovisual”, a ponto de que, se já não vivemos uma cultura predominantemente oral, pelo menos as duas vias tendam a equilibrar-se. (CFE, 1971, p.178)

A tecnologia moderna do período, teria, portanto, ampliado de tal forma os meios de comunicação, que ela passou a ser mais um processo de intercâmbio, ou seja, “um sistema de recepção de informações quantitativamente abundantes e extremamente variadas fornecidas pelos imensos recursos da era eletrônica” (PARANÁ-SEEC, 1972, p. 22). No entanto, apesar da tecnologia aparentar ser importante e eficiente, alguns discursos educacionais a retratavam como algo que poderia interferir no processo natural de comunicação do aluno e na sua capacidade de análise e interpretação: “há em nossa volta um mundo de imagens e ruídos, informações e recreações de que se não participa ativamente, a não ser como receptor passivo, incapaz de refletir, opinar, criticar e modificar” (PARANÁ-SEEC, 1972, p. 22).

Neste sentido, essa multiplicidade de recursos de comunicação da época poderia, conforme o documento, acarretar a perda de características importantes de inter-relacionamento que leva as pessoas a se aproximarem, discutir, e, assim, ampliar suas potencialidades. A partir dessa “problemática”, propunha-se outro enfoque para a comunicação: esta deveria ser capaz de trazer às pessoas a capacidade de

traduzir, analisar e interpretar os diversos códigos, quer sejam os primitivos como a mímica, a música, a dança, a pintura, a linguagem e outros, ou derivados como as grafias; sejam elas visuais auditivos, táteis, olfativos ou gustativos (...) será necessário, além disso, que esse homem seja capaz de expressar sua própria visão do mundo, colocar com propriedade suas observações e inferências, tornar-se flexível e criador, de modo a buscar soluções para novas situações na adaptação ao processo de uma sociedade em mudança (PARANÁ-SEEC, 1972, p. 22).

Em suma, a orientação principal para o ensino de língua, conforme os pareceres relacionados à Legislação vigente, era o desenvolvimento eficaz da *comunicação*. Assim, por exemplo, quer em discussões sobre tema estudado, quer na interpretação de texto lido,

o aluno terá de observar, refletir, criar, discriminar valores e julgar” (BACHA, 1973, p. 53).

A Língua, considerada instrumento maior de comunicação, seria um suporte no auxílio de ensinar o aluno a melhor falar, ler, estudar, sentir, apreciar e escrever. “A língua se constitui realmente em instrumento de recepção, elaboração, transmissão de ideias – das mais singelas às mais complexas – e dos sentimentos- dos mais espontâneos e simples aos mais requintados” (OLIVEIRA, 1974, p.20).

De acordo com Lúcia Marques Pinheiro³⁴ (1972), para desenvolver a capacidade de comunicação e expressão do aluno em todas as séries, deveriam ser realizadas atividades que abrangessem desde narrações de fatos ocorridos ou de novidades trazidas pelos alunos, até de leitura e compreensão de textos. Em relação à linguagem oral, as atividades que poderiam auxiliar o aluno em seu desenvolvimento seriam a criação de histórias e expressão pessoal através de imagens e experiências artísticas, além de diversos outros exercícios relacionados à expressão.

Ademais das orientações do texto, uma questão a ser observada, a partir deste artigo, é o caráter “acadêmico”, além de formativo, que a RBEP demonstrava. Por mais que esta tenha se aproximado das revistas acadêmicas somente a partir da década de 1980, conforme apontado por Rothen (2004), nota-se que a revista demonstrava, já neste período, interesse em disseminar discussões muito próximas ao meio acadêmico. Neste sentido, Pinheiro (1972), ao trazer essa discussão, e devido sua atuação em pesquisas educacionais, apresenta dados de pesquisas de seus estudos a fim de demonstrar possibilidades para o ensino e aperfeiçoamento da linguagem e da leitura. Muito mais do que orientações e ensino, a autora levanta discussões que podem auxiliar a refletir no processo de configuração da Língua Portuguesa no currículo escolar e no ensino.

Sendo assim, conforme Pinheiro apresenta em seu artigo, o ensino de português deveria:

ter por objetivos primordiais o desenvolvimento da capacidade de comunicação eficiente; da auto-expressão; do interesse pela leitura para fins de estudo, formação pessoal e recreação, e do interesse pelo aperfeiçoamento na área relativa à língua nacional, em geral. (PINHEIRO, 1972, p. 14)

³⁴ Lúcia Marques Pinheiro foi no período coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, INEP, MEC. *Fonte*: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1972.

Pode-se observar essa indicação no próprio texto do parecer nº853/71 na Resolução nº8, art. 3º alínea “A”:

- a) em Comunicação e Expressão, ao cultivo de *linguagens* que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira; (CFE, 1971, grifo meu)

A palavra linguagem vem no plural: “cultivo de linguagens”, levando a entender que vários códigos deveriam ser visados durante o ensino e aprendizagem de *Comunicação e Expressão*. No ensino dos símbolos verbais, muitas vezes estão presentes os símbolos não verbais, como: textos impressos com gravuras, mapas, figuras. Dessa forma, conclui-se que o professor de Língua Portuguesa deveria “dar oportunidades para o aluno interpretar a língua, como também códigos não linguísticos” (BACHA, 1973, p. 54). É notória a importância da expressão pessoal do aluno e do desenvolvimento da comunicação em suas diversas facetas a partir da 5.692/71. De acordo com Razzini (2000, p. 113), o ensino de Português antes feito através do vernáculo e centrado no “falar e escrever bem”, cedeu então seu espaço para a aprendizagem de diversas linguagens com a intenção de estimular a comunicação. No entanto, Bornatto (2011) aponta que,

(...) essa avaliação parece ter ficado refém do texto legislativo. Se é verdade que os materiais, textos e atividades mudaram, não é evidente que o ensino tenha deixado de ter como finalidade o “falar e escrever bem e corretamente”. Os conceitos da comunicação não expulsam a nomenclatura nem a prescrição gramatical do currículo, apenas se acrescentam a elas. (2011, p. 159)

Percebe-se, assim, que as orientações para o ensino de Língua Portuguesa provenientes da legislação, apesar de reforçarem o conceito de comunicação, não desfavoreceram completamente o desenvolvimento “das formas belas e corretas da língua” (PINHEIRO, 1972, p. 15). O ensino deveria primar pelo desenvolvimento da capacidade de escutar e debater, expor opiniões e ideias, além de atividades de leitura e compreensão do texto, e as manifestações artísticas de forma geral, para, por fim, desenvolver no aluno a escrita e a fala “corretas”. Ou seja, os exercícios que realçassem a linguagem oral, serviriam, em suma, para aproximar os alunos da língua no seu uso cotidiano, para por fim, poder ser contextualizada em suas “sistematizações gramaticais”.

Ao mesmo tempo, nota-se que atividades com propósito puramente gramatical e de memorização passavam a ser evitadas e seu ensino marcante desprestigiado no ambiente escolar. (SOARES, 2002). A orientação era de que deveriam “ser evitadas todas as atividades que, além de não terem sentido prático, possam levar ao desgosto pela área

da comunicação, tais como a memorização de lista de sinônimos, antônimos ou coletivos” (PINHEIRO, 1972, p. 15). Logo, muito questionava-se a respeito da quantidade de gramática no ensino de Língua Nacional, e qual sua efetiva utilidade.

Não estará por acaso havendo excessivo cuidado em ensinar a nomenclatura nas aulas de gramática, ao invés de praticar a língua em exercício para a formação de novos hábitos? (...) mais razoável pareceria o procedimento de levantar diferenças dialetais entre os alunos e propor, a partir de tais elementos, exercícios adequados para a fixação dos hábitos da linguagem escrita ou literária. (PARANÁ-SEEC, 1972, p. 23)

Os estudos teóricos de gramática e estilística deveriam, então, ser conteúdo secundário e constituir apenas um meio para desenvolver no estudante a sua capacidade de comunicação e expressão. Ou seja, a *comunicação* e *expressão* no ensino de Língua Portuguesa estava em evidência, no entanto, a *gramática* seguia como fiel companheira para o seu desenvolvimento. Companheira, esta, como já mencionado, que deveria estar em segundo plano.

Essa concepção se apresentava devido principalmente às discussões provenientes da Teoria da Comunicação que pautou o ensino de Língua Portuguesa ao longo da década de 1970. Nesse contexto, o ensino de português passava a comportar elementos da comunicação em que ao aluno caberia o papel de *emissor-receptor* de códigos verbais e não-verbais. A língua era concebida, portanto, como instrumento de comunicação, em substituição à concepção da língua como sistema de normas.

Ao analisar alguns discursos da época, a discussão sobre os elementos comunicativos, e principalmente a respeito da língua *versus* gramática no ensino de Português demonstrava pender para dois lados. Flávia da Silveira Lobo (1977), professora de literatura brasileira, publicou na RBEP um artigo interessante a respeito deste assunto. O texto intitulado *Língua Portuguesa: afinal que língua é essa?*, discute as questões da linguagem formal e informal. Em essência, a narrativa aborda as mudanças naturais que ocorrem em um idioma de acordo com o tempo e o contexto, e como elas podem passar despercebidas por falantes acostumados a relacionar a língua a regras gramaticais.

A autora vislumbra as relações entre a linguagem formal e informal dando exemplo de momentos em que, muitas vezes por ingenuidade, alguém fala ou escreve alguma palavra “errada”, conforme a gramática, e passa a ser visto como “analfabeto” e que desconhece sua própria língua. Além da infeliz crença de que somente em Portugal se fala o português “correto”.

“Brasileiro fala mesmo errado” – é isso que a gente ainda ouve dizer a três por dois. Pior: “Qualquer português analfabeto fala melhor que um brasileiro com curso superior”. A coisa é tão primária, tão ingênua, que dá até pena. (...) Falar como se fala no Brasil não é sinal de ignorância, é sinal de sabedoria. (LOBO, 1977, p.44)

Tais afirmações referem-se ao “preconceito linguístico”³⁵, que não considera as distinções que podem haver entre fala e escrita, e ignora as mudanças que o tempo e o contexto podem acarretar na língua. A autora, com uma linguagem informal marcante, provavelmente com o simples propósito de se aproximar do leitor, busca refletir acerca de questões que permeiam a nossa língua, e que, para aquele período, poderiam ainda ser novidade no ambiente escolar.

Para Flávia da Silveira Lobo (1977), quando a língua é utilizada de uma maneira informal, acaba causando um estranhamento no falante acostumado às leituras clássicas e à língua moldada a partir da gramática, e então este passa a acreditar que qualquer formato da língua fora deste padrão é incorreto e não pode ser caracterizado como o seu idioma. No entanto, na opinião da autora, a linguagem usada no cotidiano também deveria caracterizar o português brasileiro, e assim passar a fazer parte da literatura infanto-juvenil, sem que esta perdesse seu valor, afinal a fala seria uma das influências marcantes na evolução dos idiomas.

Até quando os brasileiros vão insistir em guardar a língua escrita numa redoma, em não admitir que ela absorva a graça da língua falada? (...) Não era melhor a gente não se sujeitar a critérios retrógrados e reconhecer de uma vez por todas como bom o que é de uso geral na fala dos brasileiros? (Sem esquecer, é claro, das particularidades regionais, tão ricas e tão sugestivas). (LOBO, 1977, p. 47)

Neste sentido, uma das críticas da autora é de que quando um livro infanto-juvenil, que poderia ser usado na escolarização, apresenta registro da língua “falada”, este perderia prestígio no ambiente escolar, uma vez que se primava pelo ensino da língua culta. Por outro lado, a professora defende que a inserção da literatura que usa também a linguagem informal poderia auxiliar o aluno a aproximar-se de seu idioma no processo de aprendizagem e compreensão da língua.

Este artigo, publicado em uma revista destinada a discutir assuntos do meio educacional, demonstra a provável intenção de orientar profissionais dessa área a respeito dessas concepções de língua e gramática, e para que estivessem atentos em como estas

³⁵ O termo “preconceito linguístico” se refere aos estudos de Bagno (2002), que recusa a noção simplista que separa o uso da língua como “certo” e “errado”, e dedica-se à uma pesquisa mais aprofundada e refinada acerca dos fenômenos da Língua Portuguesa falada e escrita no Brasil.

questões poderiam influenciar no ensino, e na relação do aluno com a aprendizagem do português através da literatura. Afinal, para a autora, a cobrança exagerada da gramática sem levar em consideração as mudanças da língua e os contextos de uso, e o contato do aluno com literatura somente em linguagem formal, poderiam deixar a criança, que está a aprender, desconfortável com seu próprio idioma.

Qual é a boa língua? A que se fala naturalmente ou aquela que, ao contrário, a gente tem que aprender à força e fazer de conta que é da gente? O que será melhor: - O que os brasileiros dizem ou o que os brasileiros “deviam” dizer? Emendar, estilizar, “dignificar” a fala de todos os dias, ou deixar que ela flua? (LOBO, 1977, p. 51)

Contudo, esse discurso difere claramente das configurações dos livros didáticos de Língua Portuguesa do período, e até mesmo das diretrizes de ensino, que propunham a comunicação e a língua em seu uso cotidiano somente como um dos meios para se alcançar a fala e a escrita “correta”.

Por isso, esse texto, que, dependendo do público leitor, pode ser inovador até mesmo para os dias atuais, representa, de certa forma, um dos lados da discussão em relação à Língua Portuguesa no período: a defesa de uma língua natural, marcada pelo contexto e o uso, e do outro lado, a defesa do uso da comunicação para se alcançar o português “correto” na fala e na escrita.

Um artigo do mesmo período, porém publicado na revista *Educação* pelo autor Silvio Elia³⁶ (1976), demonstra o outro lado do discurso ora apresentado, considerando que o ensino de Língua Portuguesa deve, sim, considerar a língua que o aluno “traz de casa”, no entanto, não deve limitar-se somente a ela.

Pois a *língua do lar* pode estar eivada de plebeísmos ou regionalismos. Os que assumem a posição pseudocientífica do “deixe a sua língua em paz”, na verdade prejudicam ou não beneficiam o educando. Desconhecem que, no que diz respeito ao ensino da língua, cabe à escola ainda outra função de maior relevância: a de iniciar o aluno no uso da *língua culta*. (ELIA, 1976, p. 51, grifos do autor).

Há, claramente, a defesa do aprendizado da fala e da escrita “correta” no ensino de Língua Portuguesa. Para o autor, o discurso de que aprender uma língua em casa e outra na escola poderia acarretar na humilhação do aluno, no sentido de preconceitos linguísticos, ou o desajustar, estava totalmente equivocado. Em sua opinião, o correto seria que o aluno fosse para a escola adquirir o melhor conhecimento de sua língua

³⁶ Silvio Edmundo Elia foi um linguista e escritor nacional, que passou a estudar acerca das linguagens, tanto do português quanto do latim, a partir da década de 1940. (RENAURO, 2005)

materna e “do lar”, e adaptá-la às normas da língua culta. Recorda, ainda, que essa característica de ensino não era somente nacional:

Um célebre linguista francês, Victor Henry, incluiu mesmo entre as suas famosas “antinomias linguísticas” a oposição *língua transmitida* (oralmente) X *língua adquirida* (na vida escolar). A língua materna, falada, coloquial, as crianças aprendem-na em casa ou na rua, em convívio com os pais, ou parentes, colegas. Mas o uso culto vai buscá-lo à escola”. (ELIA, 1976, p. 51, grifos do autor)

Para o autor, o recorrente discurso da comunicação teria afetado significativamente o ensino de Língua Portuguesa. Pois, os conceitos da comunicação buscava pôr o professor ao nível do aluno, procurando usar a linguagem afetiva que este traz do meio a que pertence, mas que seria transitória. Em sua apreciação, “ninguém deve falar como escreve (estilo precioso); mas a própria linguagem culta oral pode identificar-se com as novidades do momento”. (1976, p. 51).

Muito da confusão da norma culta, vem, conforme Silvio Elia (1976), por costumeiramente a relacionarem com a norma literária, devido à influência da literatura clássica e estrangeira na nossa própria história. No entanto, o correto seria que o aluno desenvolvesse, ao longo do seu período escolar, a prática de diferenciar a língua culta da literária, e aprimorar sua língua materna a partir da leitura e do estudo das normas gramaticais.

Neste sentido, pode-se notar que o discurso do autor difere consideravelmente do texto de Flávia Silveira Lobo (1977), afinal, sua defesa pela norma culta é marcante, e em seu julgamento, o conceito da comunicação inserido no currículo escolar de Língua Portuguesa poderia, se usado incorretamente, afetar de forma negativa a compreensão dos professores ao discernir entre língua materna e norma culta no processo de ensino da Língua. Outra questão a ser destacada é o meio de atuação profissional dos autores e de divulgação dos textos. Silvio Elia era um estudioso da Língua Portuguesa desde a década de 1940, e contribuiu enormemente aos estudos da Língua no Brasil. Nesse sentido, por ser um linguista de origem tradicional e que atuava há anos nos estudos desta área, é compreensível seu discurso conservador e em defesa do ensino da língua culta. Embora, em muitos dos seus outros estudos, pode-se encontrar argumentos seus em defesa de que a língua natural é a Língua do Povo, e que a língua dos homens cultos, é artificial. (RANAURO, 2005, s/p).

O que também deve ser levado em consideração é que o artigo em questão foi destinado a ser publicado na revista *Educação* (1976), que tinha por finalidade orientar e

informar professores e profissionais da educação de forma geral. Deste modo, pode-se concluir que o autor não quis necessariamente desconsiderar a língua natural e propor um discurso linguístico mais avançado, e sim demonstrar que no processo de aprendizado do Português o ensino da norma culta era de extrema importância para o desenvolvimento da expressão clara e correta do aluno. E que muitas vezes, se os elementos comunicativos, muito comentado durante o período, fosse empregado de forma equivocada, poderia acabar por prejudicar o processo de aprimoramento da língua na escola.

Por sua vez, em relação ao texto de Flávia Silveira Lobo (1977), é interessante observar que a autora, professora de Literatura Brasileira, teve seu artigo publicado na RBEP, que tinha por finalidade discutir e “influenciar na formação das concepções brasileiras de educação” (ROTHEN, 2005, p. 190). Neste sentido, é possível que Lobo tenha buscado em sua narrativa além de orientar o professor no processo de ensino, propor da mesma forma uma discussão mais atual acerca das concepções de Língua, e como estas poderiam influenciar na aprendizagem e no ensino de Português.

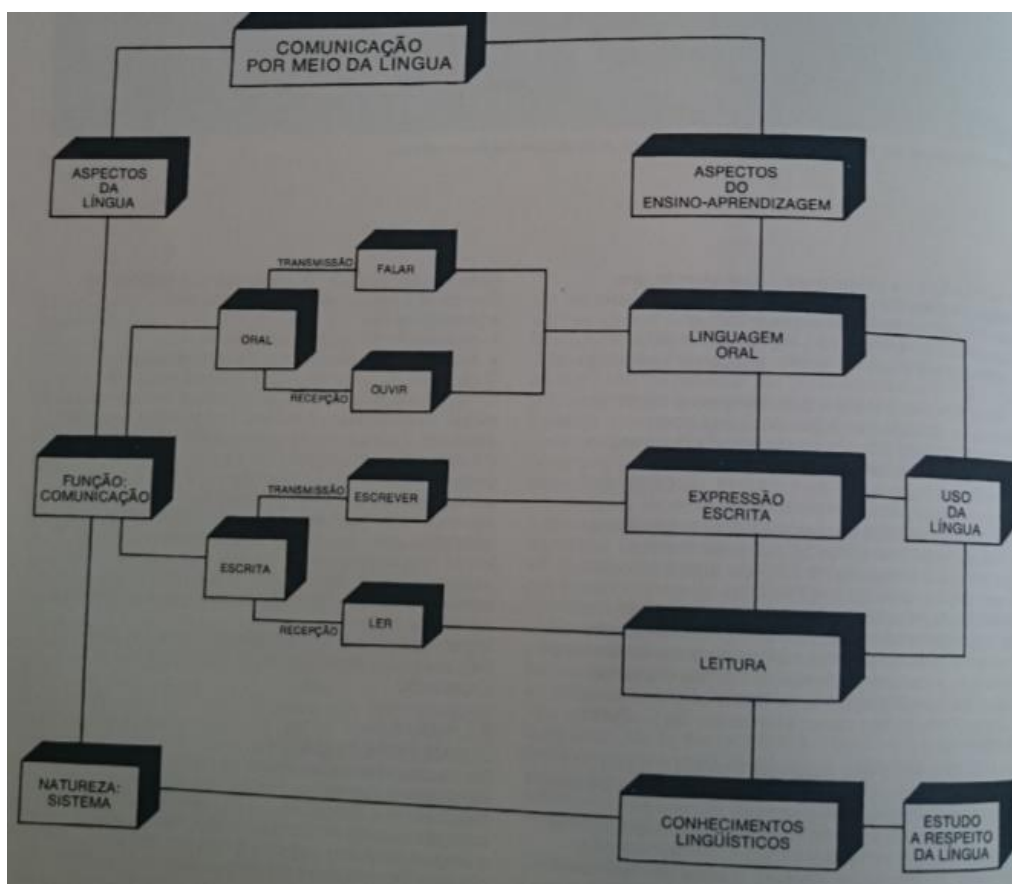
Conclui-se, deste modo, que os dois artigos tinham finalidades não tão semelhantes: Silvio Elia comentou e discutiu acerca do conceito da comunicação, discutido pela 5.692/71, e como, se fosse mal utilizado, poderia prejudicar o ensino da Língua, defendendo, neste caso, o conhecimento da gramática; por outro lado, Flávia Silveira Lobo buscou demonstrar que no processo de estudo da língua este não precisaria ser realizado necessariamente a partir da gramática, mas também da linguística e da filologia. A autora considera, portanto, que estes assuntos poderiam também ser refletidos e discutidos no meio escolar.

Além dessas discussões, observou-se que a orientação corriqueira para o ensino de Língua Portuguesa durante a década de 1970, presente na maioria dos textos analisados, destacam os elementos de *comunicação*, para que o aluno pudesse se expressar de forma clara e correta, e, assim, desenvolvesse suas habilidades como emissor e receptor de mensagens. Alguns discursos, claramente, pendiam mais para defesa de assuntos gramaticais (ELIA, 1976), e outros para discussões acerca dos processos naturais da língua (LOBO, 1977), no entanto, ao considerá-los de forma geral, nenhum dos assuntos parece se sobressair ao outro.

Por sua vez, o discurso de Magdala Lisboa Bacha (1973), autora de material didático acerca da Linguagem e Literatura ora mencionada, buscou evidenciar os prós e contras entre a relação de língua e gramática a partir da nova Legislação. A autora, dando maior ênfase ao desenvolvimento da comunicação e expressão, apontou que, no ensino

de Língua Portuguesa, o aluno deveria aprender a “se comunicar com seus semelhantes”, e para isso, seria necessário o desenvolvimento de suas habilidades e atitudes como emissor e receptor, quer em comunicação oral ou escrita. Daí partia também a necessidade de que, em todo o 1º grau, fossem promovidas atividades de linguagem. A configuração de como deveria ser o ensino de língua durante o período pode, portanto, ser exemplificado conforme o gráfico abaixo apontado pela autora:

FIGURA 3– O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.



FONTE: (BACHA, 1973, p. 54)

Nota-se, portanto, através do esquema apresentado na imagem acima, que a aprendizagem da Língua se daria principalmente a partir da Linguagem oral, Expressão escrita e Leitura:

- **Linguagem oral**, que compreenderia falar, ouvir e se pronunciar, além das palavras deveriam ser usados gestos, expressões, etc. Para esse método eram indicadas atividades de interação entre os alunos, como teatros com fantoches, dramatizações, narração de histórias, entre outras. Essas interações tinham por fim, do mesmo modo, desenvolver uma personalidade nos alunos, e a língua seria

um dos meios para desenvolvê-la. De acordo com a Reforma seria a “manifestação harmônica da personalidade”, sendo assim, o aluno teria uma personalidade, resultada da educação, que deveria se manifestar de forma coerente através de sua linguagem.

- A **Expressão Escrita** e a **Leitura**, por sua vez, se unem em objetivos e têm também como princípio a comunicação. As atividades de leitura, conforme o Parecer 853/71, deveriam “conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa História, da nossa Literatura e da Civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos”. Deveriam, também, levar em conta atividades com uso de linguagem não verbal, como gravuras, mapas, figuras, e etc. E então, a partir da leitura e do desenvolvimento da escrita se chegaria, por fim, às sistematizações gramaticais, que deveriam ser exploradas inicialmente de forma intuitiva pelo aluno, e depois compreendidas a partir de suas normas. (BACHA, 1973)

Neste sentido, a base principal para o ensino de Língua Portuguesa se daria através dessas três experiências linguísticas – em atividades de Linguagem Oral, Expressão Escrita e Leitura – assim como por meio de estudos a respeito da Língua, que seriam, as “sistematizações gramaticais”, para “ordenar as experiências colhidas”, conforme texto do parecer nº 853/71. Logo, o aluno aprenderia a língua, *usando-a*. E através do uso, faria generalizações inconscientes, automatizaria estruturas, desenvolveria habilidades de comunicação e de interação, e chegaria, por fim, a induzir conhecimentos sobre a língua.

Chega-se à conclusão de que, para o aluno aprender a “se comunicar com seus semelhantes”, é necessário que o ensino de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa tenha como objetivo o desenvolvimento de suas habilidades e atitudes como fonte e como receptor, quer em comunicação oral, quer em comunicação escrita. (BACHA, 1973, p. 54)

FIGURA 4- O ALUNO SÓ APRENDE A USAR A LÍNGUA, USANDO-A.



FONTE: (BACHA, p.58, 1973)

A comunicação se formaria também a partir da *expressão*. Para expressar-se corretamente e de forma eficaz o aluno deveria conhecer antes a língua. Nesse sentido, o objetivo era auxiliar o aluno a desenvolver as habilidades de expressão e compreensão de mensagens verbais a partir do uso ou apropriação da língua, em situações sociais concretas que gerassem o intercâmbio linguístico. A respeito disso, Lúcia Marques Pinheiro (1972) comenta:

(...) será de importância o desenvolvimento de formas artísticas de expressão, como leitura, coral, orfeões, jograis, manifestações folclóricas várias e teatros de todos os tipos, como instrumentos de equilíbrio emocional, de enriquecimento e elevação pessoal, de preparo para o lazer, de criação de focos de interesse que interage o educando no local. (1972, p. 15).

Conforme a Lei 5.692/71, a Língua era tida, portanto, como expressão da cultura brasileira. De acordo com Bacha (1973), seria a partir da leitura e do desenvolvimento da escrita que se chegaria aos conhecimentos da gramática, que inicialmente o aluno deveria explorar de forma intuitiva para mais tarde relacioná-la às normas gerais. Dessa forma, nas séries de 1º grau, o estudante deveria expressar-se principalmente através de exercícios de escrita e leitura, assim como de outras atividades que provocassem interações e que proporcionassem ao aluno uma experiência concreta com a Língua, como

dramatizações e teatro, conforme representado na Figura 5. Pode-se dizer, portanto, que em “comunicação e expressão” cada uma das habilidades completaria a outra: seria necessário um bom conhecimento e convívio com a Língua para, por fim, expressar-se e comunicar-se corretamente.

FIGURA 5 – FANTOCHES, ENQUANTO RECREIAM, DESENVOLVEM A CRIATIVIDADE DO APRESENTADOR E DOS OUVINTES.



FONTE: (BACHA, 1973, p. 57)

Em suma, apesar das discussões propostas nestes artigos em relação à Língua e suas alterações ao longo tempo (LOBO, 1977), o parecer do CFE nº 853/71 e grande parte das orientações a respeito do ensino de Língua Portuguesa propõem como objetivo principal a comunicação a fim de desenvolver no aluno capacidades de se expressar de forma clara e correta. E este ensino não necessitaria ser puramente gramatical, e sim valorizar as mais variadas formas de se explorar a leitura e a comunicação. Sendo assim, observa-se que a proposta do ensino de gramática deveria ser precedida também da literatura e da escrita, o que demonstra, de certa forma, que os dois lados da discussão – escrita e fala “corretas” *versus* aspectos linguísticos – estavam pouco a pouco se aproximando, afinal, a inserção do conceito de comunicação nas orientações do período poderia demonstrar um novo olhar para a relação da gramática com o ensino de Língua. De acordo com Bacha (1973, p. 58), antes a ênfase no ensino de Língua era dado a

gramática. Porém, a partir deste período, passou-se a considerar as funções da língua como objetivo principal de seu ensino. Dessa forma, o aluno deveria desenvolver o conhecimento da Língua a partir de situações naturais de comunicação: em atividades de Linguagem Oral, Expressão Escrita, e Leitura.

Analisando com cuidado a Lei 5.692/71, nota-se que esta não alterou significativamente a estrutura do ensino Língua Portuguesa, talvez a mudança mais acentuada no currículo escolar estava relacionada à exigência da formação profissional. Por sua vez, em decorrência dos muitos estudos da época que tiveram como objetivo implantar mudanças no ensino de Língua Portuguesa (FERREIRA, 2016a), as mudanças foram na maior parte de ordem metodológica, pois as diretrizes permaneceram praticamente as mesmas. No entanto, o conceito de comunicação havia ingressado nas orientações curriculares a fim de aprimorar o ensino de Linguagens.

Estas discussões auxiliaram a compreender inicialmente as orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa a partir da Lei 5.692/71, assim como proporcionaram maior clareza a respeito do próprio texto e dos objetivos da Reforma. As orientações receberam o sentido de *representação*, uma vez que, estes discursos previam proposições que deveriam, de certa forma, ser concretizadas no currículo e, por fim, no material didático e no ensino. Do mesmo modo, foi especialmente interessante observar as peculiaridades no processo de apropriação da legislação pelos profissionais da educação através dos artigos que circularam nos periódicos pedagógicos da época.

No caso do CFE, nota-se na análise dos documentos publicados, a partir da revista *Documenta*, que o Conselho Federal buscou repassar todas as informações pertinentes à promulgação da Lei e como esta deveria ser aplicada no meio educacional. Os documentos presentes neste material têm características bastante formais, uma vez que provinham de um meio oficial do governo. Além disso, as pessoas convidadas a publicar a respeito da Lei e das adequações no ensino estavam de alguma forma interligadas a esse meio, como ministros, secretários, conselheiros e outros, o que reforça o caráter oficial dessas orientações.

O principal documento que buscou guiar o ensino de Língua Portuguesa foi o Parecer nº 853/71, uma vez que detalhou as mudanças no ensino desse período, e que serviu de referência para as demais orientações que circularam no meio educacional, afinal, este documento trazia informações importantes acerca da organização do currículo escolar. Sendo assim, foi a partir deste Parecer que muitos dos autores de orientações educacionais publicadas na época se apropriaram para formular e referenciar seus textos.

A exemplo disso, encontram-se os artigos publicados na revista *Educação*, que em sua maioria se baseiam na nova legislação e abordam os tópicos levantados pelo Parecer nº 853/71. Esses discursos, provenientes na maior parte de professores e profissionais da educação, buscam orientar a respeito do ensino do período e principalmente na organização curricular. Sobre a Língua Portuguesa, pôde-se notar que a maior parte dos textos publicados na revista utilizam do Parecer como ponto de partida para comentar acerca das adequações que poderiam ser feitas pelos professores.

Além disso, como anteriormente comentado, em grande parte dos textos analisados, a revista traz como autoria dos artigos professores renomados, assim como secretários e diretores educacionais, a fim de comentar as teorias da legislação e ressaltar suas qualidades e benefícios para o ensino. Nesse sentido, foi interessante observar a intenção da revista *Educação* em propagar um discurso de confiabilidade ao convidar esses autores de renome e/ou de cargos relevantes para promover a nova legislação e ressaltar suas qualidades para o ensino.

Por sua vez, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, tinha como objetivo discutir e propor artigos que abordassem diversos assuntos de interesse educacional, como projetos de leis, leis, e atos oficiais que de alguma forma modificavam o desenvolvimento da educação nacional (FONSECA; DURÃES, 2014, p. 12). Os textos, que em sua maioria eram de autoria de profissionais relacionados ao INEP e/ou ao CFE (ROTHEN, 2004), tinham a finalidade de criticar, apreciar e informar acerca dos acontecimentos e alterações no ensino. Nota-se, portanto, que os artigos levantam pontos mais pertinentes acerca do ensino e do currículo escolar, além de orientações de caráter metodológico. Ainda assim, a revista também se preocupava com a formação de professores

A formação de professores para os ensinos primários e secundários era de suma importância a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em cada artigo sobre ensinos primários e secundários, os autores mostravam esta preocupação com a formação do professor para a educação brasileira, além de ser um tema discutido dentro desses assuntos, em suas páginas em seções de documentação a RBEP informava seus leitores professores das mudanças ocorridas em sua formação. (FONSECA; DURÃES, 2014, p. 12)

Além desses aspectos, talvez o mais interessante nesta análise foi observar que estes profissionais, que publicaram nos periódicos em questão, não se apropriaram das orientações provenientes da Lei 5.692/71 de forma homogênea. Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, basta observar os discursos de Flávia Silveira Lobo (1977), na RBEP,

e de Silvio Elia (1976), na revista *Educação*, em que a partir dos elementos comunicativos, principal característica da nova legislação, ambos os autores apresentaram, no mesmo período, opiniões distintas. Ou seja, a partir de uma mesma orientação, que era aperfeiçoar a comunicação e a expressão do aluno no ensino de Língua Portuguesa, ocorreram apropriações divergentes por parte desses profissionais. Dessa forma, chega-se à conclusão, de que, por mais que as orientações e discussões partissem de uma mesma referência, que era a legislação e os pareceres a ela relacionados, estas tiveram apropriações distintas.

Vale ainda recordar que estes diferentes discursos chegavam até os professores, e ao ambiente educacional de forma geral, servindo como exemplo para que estes formassem e estruturassem seus planos de ensino. Sendo assim, caberia a indagação: como essas discussões foram apropriadas para o ensino escolar?

Nesta pesquisa, como não se buscou acesso às práticas escolares, seria inviável responder satisfatoriamente à esta questão. No entanto, o livro didático pode, também, ser uma importante fonte para compreender o processo de apropriação da legislação. Afinal, durante sua produção, o autor deste material necessita, na maioria das vezes, produzi-lo em concordância às orientações curriculares vigentes. Ao investigar o material didático, pode-se, portanto, vislumbrar como a legislação se concretizou, em parte, no ensino escolar.

Considerando estes aspectos, o próximo capítulo buscou abordar como essas diretrizes acerca do ensino de Língua Portuguesa estiveram presentes na coleção *Estudo Dirigido de Português*, principalmente, em relação aos conceitos de *comunicação* e *expressão*, ora comentados.

2. A COLEÇÃO *ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS*: REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES

Este segundo capítulo tem por finalidade investigar a coleção *Estudo Dirigido de Português* em sua conjuntura de materialidade e publicação, além de sua importância para o mercado editorial didático da época. Os livros foram analisados simultaneamente às orientações curriculares do período, ora comentadas, com o objetivo principal de identificar se e como o autor da coleção, Reinaldo Mathias Ferreira, apropriou-se da Legislação nº 5.692/71, e os pareceres a ela relacionados, no processo de produção do material didático e na organização da proposta para o ensino de Língua e Literatura.

2.1 A COLEÇÃO *ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS* NO CONTEXTO DA LEI 5.692/71

Conforme já comentado, o livro didático como fonte histórica permite investigar diferentes vertentes da educação, como a história do currículo, das disciplinas e das práticas escolares; além disso, compreende diferentes funções, como curricular, pedagógica, ideológica e política, que podem ser interessantes objetos de estudo. No caso desta pesquisa, em que a intenção foi de averiguar o ensino de Língua Portuguesa em suas mudanças e permanências após a promulgação da Lei 5.692/71, a opção de analisar a coleção *Estudo Dirigido de Português* permitiu compreender o impacto da legislação no ensino de Língua Portuguesa durante este período, em uma coleção didática representativa.

A coleção de autoria de Reinaldo Mathias Ferreira, e editada pela Ática, foi publicada exatamente no período de transição entre a Lei 4.024/61 e a 5.692/71. Desde suas primeiras publicações, entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, a coleção criou um “novo” modelo de livro didático brasileiro, que influenciou, inclusive, os livros de outras disciplinas escolares (BATISTA, 2008). Isso porque, durante este momento, “uma nova concepção de manual escolar é instaurada no contexto da educação brasileira” (BAIRRO, 2009, p. 5). O livro didático passaria a ser um material que pouco exigiria do professor, e para isso deveria manter um diálogo próximo ao aluno, orientar as atividades e exibir imagens e textos a fim de facilitar essa interação. A partir desta estrutura, ficam claras as definições do método estudo dirigido, em que “o papel do

professor seria apenas o de orientador, o clarificador e o complementador” (PRADO, 2007, p. 899) do ensino em sala de aula.

Os livros buscavam, portanto, incorporar a técnica do *Estudo Dirigido* que foi bastante discutida durante o período (PRADO, 2007), principalmente a partir da década de 1970. O educador Imídeo Giuseppe Nérice (1973), em texto que circulou na revista *Educação* durante esta época, comentava que tal proposta deveria conduzir o educando à autonomia, e assim, mais do que “aprender por aprender”, este deveria fixar os conhecimentos apresentados pelo professor.

É bom lembrar que todo e qualquer método da técnica de ensino deve tonar o educando independente do professor, de maneira a poder este orientar-se por si em futuros estudos e em sua participação na sociedade. O desenvolvimento metodológico de modo geral, para tornar o educando livre, confiante e responsável, deveria seguir o caminho do estudo dirigido (...) (NÉRICE, 1973, p. 103)

Neste sentido, a aplicação do estudo dirigido no material escolar permitiria que o aluno desenvolvesse essa independência para que, mais tarde, pudesse adquirir confiança na busca pelo conhecimento.

Essa adequação do material escolar se deve, igualmente, a outras questões que afetaram diretamente a educação a partir dos anos 1950. Neste período, de acordo com Soares (2002), o contexto político, social e cultural passou por significativas transformações. E devido a isso, houve a necessidade de reformulações nos objetivos curriculares da escola. Algumas dessas mudanças se deram a partir da democratização escolar que aconteceu devido às reivindicações das camadas populares por educação, que vinha já acontecendo há algum tempo e se intensificou a partir dos anos 1960. Com a democratização do ensino, o recrutamento de alunos aumentou significativamente durante a época³⁷. A partir deste momento, “já não são apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores (...)” (SOARES, 2002, p. 167).

Conforme essas mudanças houve, portanto, a necessidade de recrutar uma maior quantidade de professores, que se tornou, devido a isso, menos seletivo. A maior demanda de educadores ocasionou, ainda, a multiplicação de instituições de formação, muitas das

³⁷ Em relação ao ensino de 1º grau, por exemplo, conforme aponta Queirós (2014), “realmente houve um aumento nas matrículas: em 1971 a taxa de matrícula da faixa dos 7 aos 11 anos aumentou para 77,01% no Brasil (IBGE, 1978), porém isso não significa uniformidade no acesso e permanência no ensino, em todos os Estados” (2014, p. 103).

quais, de acordo com Soares (2001), não tinham condições de proporcionar ao docente uma formação apropriada.

A formação precária ocorria, principalmente, devido às licenciaturas curtas, que eram cursos com carga horária menor, e que passaram também a habilitar profissionais da educação a partir da década de 1960.

Esses cursos, que aprovados pelo Conselho Federal de Educação em 1964, tinham duração de três anos e se destinavam a preparar professores polivalentes, com habilitação apenas para lecionar nas quatro séries do ginásio. Dois anos depois, o Conselho publicou o parecer que orientava a organização do currículo. A justificativa do governo para a criação desses cursos foi a falta de mão-de-obra qualificada necessária a alguns segmentos da área educacional — neste caso, o de formação de professores. (MIMESSE, 2007, p. 195)

Essa conjuntura acabou provocando a diminuição salarial, que conduziu, por fim, à depreciação da profissão docente durante o período. Nesse sentido, o professor se encontrava em meio a precárias condições de trabalho, além de uma excessiva demanda de aulas e alunos. Logo, necessitava encontrar estratégias que facilitassem o dia-a-dia em sala de aula, e uma delas foi “transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios” (SOARES, 2002, p. 167).

Devido a esses fatores, surge, sobretudo a partir da década de 1970, uma nova concepção de professor a quem o livro didático deveria

oferecer não só os textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação de textos, um professor talvez não considerado propriamente um mau leitor, ou incapaz de definir por si mesmo uma metodologia de estudo de textos na sala de aula, mas reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas. (SOARES, 2001, p. 73)

Para acompanhar tais mudanças no cenário educacional, o livro didático passou, portanto, a apresentar os conteúdos através do *estudo dirigido*, em que as atividades deveriam, de maneira eficiente, desenvolver e avaliar o aprendizado dos alunos.

Além disso, a linguagem empregada no material escolar deveria aproximar-se da realidade de seus alunos-leitores, e assim servir, além de apoio ao ensino, um material que poderia, se assim fosse de necessidade do professor e/ou do aluno, organizar a ação docente e determinar a seleção e a abordagem de determinados conteúdos. Uma nova apresentação, colorida e ilustrada, facilitava, igualmente, essa aproximação.

A coleção *Estudo Dirigido de Português* – em que o próprio título já se mostra revelador, subentendendo-se que irá direcionar o ensino de Língua Portuguesa – apresenta grande parte dessa configuração ora comentada. Além de inovar em sua composição ilustrada, na análise do interior dos livros pode-se notar que a obra foi formulada de tal modo que praticamente independe do professor (BATISTA, 2008). Isso porque, assim como será melhor detalhado ao longo do texto, a coleção orienta e organiza o ensino de Língua e Literatura, de forma que praticamente independe da atuação do professor. Dessa forma, o livro ganha certa independência e protagoniza a exposição do conteúdo.

É preciso considerar, da mesma forma, os programas que norteavam e regulamentavam o mercado editorial didático durante o período a fim de compreender o cenário dessas mudanças. De acordo com Munakata (1997), as primeiras medidas feitas pelo governo brasileiro para subsidiar os livros didáticos iniciaram em 1961, em que

(...) o Banco do Brasil foi incumbido de financiar sua produção (decreto federal nº 50.489, de 25/4/1961). Para publicar e distribuir livros didáticos instituiu-se, em 1964, a Campanha Nacional de Material de Ensino (decreto-Lei nº 53.887, de 14/4/1964), que, em 1967, pela Lei nº 5.327, seria transformada em Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME). (MUNAKATA, 1997, p. 47)

A FENAME, de acordo com Filgueiras (2013), tinha a função de produzir e distribuir materiais escolares e didáticos para as escolas com o objetivo de contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização. Os materiais produzidos pela fundação eram distribuídos a preço de custo e poderiam ser adquiridos nos postos de distribuição ou através do correio³⁸. Filgueiras (2013) aponta que, de acordo com o seu estatuto,

eram considerados materiais escolares e didáticos: cadernos e blocos de papel; cadernos de exercício; peças, coleções e aparelhos para o estudo das disciplinas escolares; guias metodológicos e manuais das principais disciplinas escolares; dicionários, atlas, enciclopédias e outras obras de consulta; material para ensino audiovisual das disciplinas de grau elementar, médio e superior (FILGUEIRAS, 2013, p. 9).

Paralelamente à criação da FENAME, em 1966 criou-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) que, conforme aponta Filgueiras (2013), nasceu a partir de um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), através do Decreto nº 59.355, em 4 de outubro de 1966.

³⁸ Conforme dados apresentados pela revista *Educação* (1971), até o ano de 1971 a FENAME já havia produzido mais de 11 milhões de exemplares de obras didáticas e 200 milhões de objetos de uso escolar (Fonte: *Educação*, n. 1. abr./jun. 1971, p. 43).

Essa comissão tinha a finalidade de “incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com o aperfeiçoamento do livro didático e do livro técnico (FILGUEIRAS, 2013, p. 3). Além disso, tinha por objetivo coordenar a produção, edição e distribuição³⁹ do livro didático durante o período. De acordo com Filgueiras (2013), basicamente “dois dos principais objetivos da Colted eram estimular a expansão da indústria do livro e baratear os livros didáticos produzidos pelas empresas privadas” (FILGUEIRAS, 2013 p. 9).

Durante o período, o governo reconhecia a importância do livro didático para o ensino e ainda o considerava como:

Instrumento básico para melhorar o rendimento escolar, que é fundamento de uma verdadeira integração nacional, tornou-se imperativo que esse livro alcançasse os alunos em todo território brasileiro e possuísse características que, por seu conteúdo e apresentação atendessem “ao desenvolvimento físico e social” (BRASIL, COLTED, 1970, p. 11)

Além disso, conforme aponta Bairro (2009), a COLTED dispunha de orientações em relação aos aspectos que um “bom” livro didático deveria apresentar, como: capa durável para resistir ao manuseio e ilustrações que atraíssem e despertassem a curiosidade do aluno. Propunha, do mesmo modo, que as imagens do livro deveriam estar relacionadas aos textos e ao conteúdo, além de buscar refletir a realidade, esclarecer ideias e reforçar informações, não servindo, assim, somente de mero adorno. (BAIRRO, 2009).

Segundo Filgueiras (2013), a COLTED chegou ao fim pouco antes da promulgação da Lei 5.692/71, sendo extinta em 9 de junho de 1971, pelo Decreto nº 68.728 (BRASIL, 1971), outorgado pelo presidente Médici – tendo suas funções incorporadas ao Instituto Nacional do Livro (INL) – e pela Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, que aprovou a institucionalização da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Munakata (1997, p. 48) aponta que, ao assumir as responsabilidades da COLTED, o INL passou a executar o Programa do Livro Didático, composto de Programa do Livro Didático-Ensino Fundamental (PLIDEF), Programa do Livro Didático-Ensino Médio (PLIDEM), Programa do Livro Didático-Ensino Superior (PLIDES), Programa do

³⁹ De acordo com Hallewell (2005), nos níveis primário e secundário, a COLTED começou com a seleção, após consulta a professores, de livros já existentes e disponíveis no mercado didático. “Estes foram para as escolas em duas etapas: primeiro, em demonstração, conjuntos de 300 livros para avaliação por parte dos professores, e em fins de 1969 perto de 15.676.000 livros haviam sido enviados para escolas em 3.698 municípios” (2005, p. 559).

Livro Didático-Ensino Supletivo (PLIDESU) e Programa do Livro Didático-Ensino de Computação (PLIDECOM).

Tanto a COLTED quanto a FENAME surgiram sob o pretexto da necessidade de suprir materiais didáticos a alunos carentes. Filgueiras (2013) menciona que o desempenho da COLTED foi essencial para o fortalecimento da indústria editorial brasileira de livros escolares⁴⁰. Por sua vez, em relação à FENAME, ao longo dos anos 1970, acabou se expandido e se tornando uma importante editora do governo militar, ampliando de forma significativa o mercado privado de livros didáticos: “A Fename permaneceu com a produção de materiais escolares por toda a década de 1970⁴¹ ao mesmo tempo que tornou-se efetivamente o órgão de decisão das políticas para o livro didático do regime militar” (FILGUEIRAS, 2013, p. 14).

Conforme observado, os anos 1960 e 1970 acarretaram mudanças visíveis na produção e na distribuição de livros didáticos, principalmente na forma em que o livro didático era concebido: não mais como mediador, mas principalmente como orientador do ensino. Essa época trouxe ainda outras mudanças, como por exemplo:

No modo de elaboração e produção editorial do livro – que fortalecia as instituições ligadas ao livro e concentrava a sua produção em torno do editor e da equipe editorial. A indústria do livro começava a modificar suas formas de venda – surgia a figura do representante da editora – e os livros passaram a ser distribuídos gratuitamente para professores, coordenadores e supervisores das escolas (FILGUEIRAS, 2006, p. 8).

Nesse período, que compreendia a ditadura civil-militar, as mudanças na educação escolar e as novas legislações também serviram como orientação para a produção didática. Neste sentido,

Além dos acordos com organismos internacionais, que também financiaram a produção de livros didáticos, o setor foi estimulado pela promulgação da Lei 5.692/71, que fixava as Diretrizes e Bases para os ensinos de 1º e 2º graus, ampliando a obrigatoriedade da escolarização de 4 para 8 anos (CASSIANO, 2003, p. 36).

⁴⁰ Hallewell (2005, p. 559) aponta que realmente a COLTED beneficiou o lado industrial do mercado editorial, pois perto de nove milhões de dólares foram investidos no setor livreiro apenas seis meses após o início do programa.

⁴¹ Segundo Filgueiras (2013), além da produção de livros didáticos, a partir de 1976, através do Decreto n. 77.107, a fundação tornou-se responsável pela execução do Programa do Livro Didático (PLD) – que antes era de responsabilidade do Instituto Nacional do Livro – e também pelo trabalho de coedição com as editoras privadas. Dessa forma, a FENAME mesclava “a função de produtora de livros didáticos e financiadora do mercado editorial privado. Com tal fusão, a Fename tornou-se uma das mais importantes instituições no âmbito educacional do MEC. (FILGUEIRAS, 2013, p. 12).

Entretanto, foi pouco antes da promulgação da legislação que Reinaldo Mathias Ferreira decidiu lançar a primeira edição da coleção *Estudo Dirigido de Português*. A publicação foi feita junto com outros educadores pertencentes à Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), órgão do MEC, no qual Ferreira participou como professor entre os anos de 1964 a 1967. Esse curso tinha como objetivo suprir falhas na formação precária dos professores durante aquela época, uma vez que,

poucos eram os professores formados. Exerciam essas funções professoras primárias, advogados, médicos, dentistas, farmacêuticos, contadores. O nível, de modo geral, era baixo em questão de metodologia. Esses professores eram o reflexo de seus professores. Isto é: faziam na sala de aula o que seus antigos professores fizeram. Em função disso, o Ministério da Educação e Cultura criou um programa chamado CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário). Seu objetivo era treinar os professores e posteriormente submetê-los a um exame. Se aprovados, receberiam o registro definitivo para lecionar (mais ou menos parecido com o registro de professor pelas faculdades). (FERREIRA, 2016a)

A ideia inicial do autor não era, portanto, de publicar livros didáticos especificamente, mas sim de preparar material suficiente que suprisse a necessidade de suas aulas e de seus alunos (professores e alunos-mestre). Vale reiterar que Ferreira possuía grande experiência no ensino de Português, atuando como professor de Metodologia de Ensino do Português na Universidade Estadual de Londrina, além de lecionar português no Colégio Estadual José de Anchieta também em Londrina. Por sua vez, na CADES sua atuação era de professor de outros educadores com experiência em sala de aula, mas ainda não titulados. Sendo assim, o autor pôde constatar, durante sua experiência no meio educacional, que “os livros didáticos eram descritivos, pesados para as necessidades dos alunos. E pior: eram praticamente todos iguais nas explicações em nível de professor e não de aluno, variando apenas os exercícios” (FERREIRA, 2016b).

Partiu, então, dos alunos da CADES, junto ao autor, a sugestão de aprimorar os materiais didáticos disponíveis e fazer deles um só livro, e “foi assim que surgiu o primeiro *Estudo Dirigido de Português* para a 4ª série ginásial em 1967 pela Editora FTD⁴²” (FERREIRA, 2016a). A publicação destinava-se a uma só série escolar, pois,

⁴² Vale mencionar que além de *Estudo Dirigido de Português*, que foi publicado aparentemente até meados de 1976, o autor seguiu com outras publicações como: *Comunicação: atividades de linguagem* (1977); *Português* (1986); entre outros. Além disso, Ferreira segue atualmente publicando material didático. Em depoimento, afirmou que seus livros atuais estão na Editora Martins Fontes, e têm como coautora sua filha Rosaura Ferreira. São eles: *Lições de Português para nunca mais esquecer*, *Verbos*, *Correspondência comercial e oficial com técnicas de redação*.

conforme explica Ferreira, os livros de 1ª, 2ª e 3ª dessa mesma editora eram razoáveis, mas o da 4ª série não era considerado suficiente. A primeira publicação de *Estudo Dirigido de Português* foi, então, diagramada “em papel tipo jornal, de menor custo, sem ilustrações ou cores adicionais, simples em sua concepção gráfica” (BORNATTO, 2011).

No final dos anos 1960, de acordo com o tímido sucesso da coleção, e algumas desavenças com a FTD – pois o livro havia sido impresso em papel jornal, mas vendido com preço maior que o dos concorrentes (FERREIRA, 2016a), – o autor decidiu apresentar o material à Editora Ática⁴³, recém surgida em São Paulo durante o período. Conforme Ferreira (2016), o catálogo da editora era pequeno e não tinha propriamente material didático para o ensino de português. Ao considerar como uma oportunidade para publicar sua obra, apresentou, então, apenas o volume da 1ª série, ainda em folhas datilografadas. Em resposta, a editora solicitou a coleção completa, que ainda não havia sido desenvolvida. A partir disso, em 1969, o autor terminou os volumes da 2ª e 3ª séries e faz as devidas adaptações no antigo volume da 4ª série.

Durante este período ainda estavam em vigor as orientações para o material didático procedentes da COLTED. De acordo com a confirmação do autor, a coleção em questão, antes de ser publicada, de fato passou por uma Comissão – curiosamente de um só avaliador – que funcionava especialmente no Estado de São Paulo, mas que não tinha relação com a COLTED. Essa Comissão, em suas palavras, “analisava os diversos livros didáticos de todas as disciplinas e, quando os aprovava, publicava parecer favorável no Diário Oficial” (FERREIRA, 2016a).

O autor apontou que a avaliação de *Estudo Dirigido de Português* se deu apenas pelo índice remissivo. Isso porque, de acordo com Ferreira, os assuntos gramaticais não tinham título no livro, havia a intenção de que o aluno fosse aprendendo os mecanismos da língua e só então ficaria sabendo que título teria seu estudo.

Se o livro não tinha os títulos dos assuntos, era preciso que tivesse um índice remissivo que permitisse vários modos de consulta. Portanto, era enorme. A pessoa indicada para analisar o livro não tinha lido o livro e só o olhou na presença do autor e do diretor editorial. (FERREIRA, 2016b)

⁴³ De acordo com Hallewell (2005), a editora Ática foi criada em 15 de outubro de 1956, a partir do setor de produção de apostilas do *Curso de Madureza Santa Inês*, em São Paulo. Em 1971, a editora já havia alcançado seu lugar no mercado editorial brasileiro, e concorria diretamente com a *Editora do Brasil*, *José Olympio*, *Saraiva*, entre outras. “Sua produção saltou de 9 livros, em 1968, para 22 em 1970, e para 180 em 1980” (HALLEWELL, 2005, p. 561). A coleção, *Estudo Dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira participou desses números.

O veredito foi de que a coleção continha excesso de gramática, e a gramática (vilã do ensino na época) era considerada algo secundário. Após idas e vindas, foi acertado que o livro seria dividido em duas partes: textos e seus estudos; gramática (que ficaria no fim do livro a fim de que se desse ênfase à leitura, à redação e à linguagem oral).

A Editora Ática ponderou, conforme Ferreira (2016), que seria mais prudente lançar em 1970 apenas os volumes da 1ª e 2ª séries, como experiência, uma vez que as inovações na configuração do material didático eram muitas e, portanto, poderiam ser rejeitadas. Sendo assim, somente em 1971 foram publicados os volumes da 3ª e 4ª séries. Entretanto, não houve a temida rejeição, a coleção teve aceitação, e alcançou um considerável número de vendas: apenas no ano de seu lançamento vendeu um milhão de exemplares dos dois primeiros volumes, e em 1971, três milhões. (HALLEWELL, 2005, p.560). Para ter certa dimensão desse número de vendas, é interessante compará-la, por exemplo, ao fato de que apenas 50 anos antes deste período, “considerava-se que um texto de escola primária era estrondosamente bem-sucedido quando vendia cinquenta mil exemplares” (HALLEWELL, 2005, p. 560). No entanto, outras coleções que circulavam no período também alcançaram um número considerável de vendas, como era o caso de *Matemática na Escola Renovada* (Scipione DI Pierro Netto), da editora Saraiva, que, de acordo com Hallewell (2005, p. 560), até 1971 havia vendido dois milhões de exemplares. Por sua vez, em relação ao número geral de distribuição, de acordo com a própria editora⁴⁴, a coleção alcançou, no total, cerca de 18 milhões de vendas⁴⁵.

Cabe destacar que o sucesso de *Estudo Dirigido de Português* não se justifica somente pelo significativo número de vendas, mas também por ser responsável de ter projetado a editora Ática no mercado editorial e, ainda, por ter inaugurado um novo modelo de livro didático no período (BATISTA, 2008). Faraco (2007 *apud* BORNATTO, 2011, p. 225), menciona igualmente que nessa época a coleção em questão foi considerada um grande sucesso.⁴⁶

⁴⁴ Vale ressaltar, no entanto, que essas informações foram consideradas neste estudo com cautela, já que muitas editoras não mantêm informações arquivadas, e fornecem, apenas, dados gerais a respeito de tiragem e número de vendas. Além disso, conforme aponta Munakata (1997), os dados de editoras nem sempre são confiáveis, “pois é da tradição das empresas editoriais brasileiras ocultar ou ‘maquiar’ os números relativos à produção e à venda” (1997, p. 7).

⁴⁵ Fonte: Centro de Memória e Acervo Histórico do Estado de São Paulo (CEMAH). Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=didaticos02

⁴⁶ É importante igualmente comentar que esse sucesso apresentado pela obra em questão não se justifica somente pelas modernidades que ela apresenta, como também pelo próprio marketing e pelo alcance econômico da Editora na época, que assim poderia ser responsável por orientar as compras do Estado. Neste sentido, é preciso também compreender os livros didáticos como mercadorias (APPLE, 1995 e MUNAKATA, 2012a), levando em consideração, na análise destes materiais, aspectos de caráter

No momento em que coleção passa a ser publicada pela Ática, e tem Ferreira como único autor, surgem nas páginas do livro o colorido e as imagens, fazendo referência às histórias em quadrinhos (HQ)⁴⁷. A intenção dessa nova diagramação, de aproximar-se do aluno e de orientar a prática de ensino do professor, a fim de facilitar seu dia-a-dia de fato parece haver funcionado na propagação e na aceitação da coleção, quando se leva em consideração seu alto número de vendas e de edições. A proposta de ensino, assim como a apresentação do material, parece, portanto, ter despertado a atenção dos educadores. De acordo com Ferreira (2016), o sucesso foi tanto que se iniciou, a partir do período, tentativas de publicações outros autores e editoras utilizando o título de *Estudo dirigido*: de Matemática, de História, de Ciências, entre outros, até que, de acordo com o autor, a Ática passou a registrar o título como propriedade sua.

Muitas das inovações da coleção se devem, também, à própria Ática, uma vez que, conforme menciona Paixão (1996), as mudanças e inovações no mercado editorial que sucederam a partir dos anos 1970 se deram, principalmente, por trabalho da editora em questão, que procurava

(...) formas mais ágeis e lúdicas de apresentar os livros didáticos, e desenvolveu uma estratégia de marketing que incluía o trabalho cuidadoso junto ao professor, aliado a uma política de vendas marcada por preços baixos, possíveis graças às grandes tiragens. (PAIXÃO, 1996, p. 160)

Além disso, Ferreira (2016) comenta que a própria editora primava pela adequação de seus livros e contratava especialistas para examiná-los. Cabe, a partir dessa informação dada por Ferreira, mencionar igualmente o importante papel do editor no processo de construção do livro didático, uma vez que, além dos autores de livros didáticos, “os editores passam, portanto, a ser atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos saberes a serem ensinados (BUNZEN; ROJO, 2008,

comercial, como a produção, distribuição, consumo e difusão, e ainda que possuem um mercado específico - o escolar. Ou seja, no mercado de livros didáticos, tanto os livros podem ser produzidos em conformidade com demandas do Estado, por exemplo, como sua divulgação pode influenciar em sua distribuição e aceitação no meio escolar.

⁴⁷ É importante comentar que as histórias em quadrinhos estão presentes na cultura brasileira desde o século XIX a partir dos trabalhos pioneiros de Angelo Agostini (GOMES, 2008). No entanto, as HQs começaram a se popularizar no Brasil a partir dos anos 1930, “ainda que essa época fosse dominada pelos *comics* norte americanos, sobrando, assim, poucas fatias no mercado para o artista nacional – aliada à pouca popularidade de carreiras como desenhista e roteirista de HQ’s” (GOMES, 2008, p.5). É a partir dos anos 1950 que se consolidam alguns dos principais nomes relativos às artes gráficas e às histórias em quadrinhos no Brasil (Péricles Maranhão, Carlos Estevão, Millôr Fernandes, Maurício de Souza, etc.). Devido ao fato de aliar imagem e comunicação, as histórias em quadrinhos são interessantes instrumentos para o ensino escolar, uma vez que exigem do aluno-leitor compreensão e interpretação de uma gama de informações, justificando, assim, sua presença em materiais didáticos.

p. 80). Além disso, deve-se considerar que o mercado do livro didático prevê que haja uma conciliação de interesses comerciais e educacionais, logo, deve-se levar em consideração o processo completo e outros fatores que podem ser decisivos na produção final desses materiais, como fins comerciais, e outros. Teixeira (2012) levantou essa importante discussão ao estudar justamente o papel do editor no processo de produção dos livros didáticos de Língua Portuguesa. De acordo com a autora, “o exercício de conhecer sua situação de produção tornou-se importante para que se estabeleça uma atitude responsiva ao discurso que no livro se estabelece” (TEIXEIRA, 2012, p. 151). Neste sentido, ao analisar um livro didático é importante levar em consideração que ele não foi desenvolvimento somente pelo autor, mas sim a partir de um processo mais amplo que concilia autor, editor e editora.

Em relação à obra *Estudo Dirigido de Português*, Batista (2008) menciona que a coleção trouxe algumas modernizações no formato e na sua dimensão se comparada aos materiais didáticos produzidos anteriormente⁴⁸, e passaria também a influenciar esse meio, uma vez que introduziu nos livros didáticos de Língua Portuguesa “o uso de ilustrações e (...) também o uso de caça-palavras, palavras cruzadas, charadas” (FERREIRA, 2016a). Por sua vez, em relação aos materiais didáticos de Língua Portuguesa que surgiram no mesmo período que *Estudo Dirigido de Português* e que também buscavam renovar seus padrões⁴⁹, de acordo com Batista (2008), o projeto gráfico externo era relativamente comum entre esses livros. No entanto, a coleção de Ferreira destacava-se no uso intenso de imagens no interior do material e na forma de dirigir-se diretamente ao aluno.

Para este estudo, optou-se em selecionar para análise a coleção *Estudo Dirigido de Português*, editada pela Ática, pois, além da grande circulação, demonstrou ser um material “inovador” e tradicional ao mesmo tempo (BATISTA, 2008): moderno no quesito de sua diagramação, organização do conteúdo e autonomização do uso do livro, e de certa forma tradicional em relação às propostas para o ensino de língua e gramática.

⁴⁸ Batista (2008, p. 38) utiliza, para exemplificar essas alterações, reconhecidas coleções didáticas publicadas anteriormente aos livros de Ferreira, como a de Raul M. Lellis – *Português no ginásio* (1956), José Cretella Junior – *Português para o ginásio* (1945) e Celso Cunha – *Manual de português* (1961), em que apresentavam dimensões menores (entre 19,5 x 13,5 cm) que a coleção *Estudo Dirigido de Português* (21 x 14 cm), e ainda possuíam um layout sóbrio e com pouquíssimo uso de cores.

⁴⁹ Batista (2008) utilizou para comparação algumas das coleções que, juntamente com *Estudo Dirigido de Português*, foram consideradas, de acordo com Pfromm Neto; Rosamilha; Dib (1974, *apud* BATISTA, 2008), inovadoras para a década de 1970 e que tiveram uma significativa circulação durante este período. Entre elas: *Português através de textos* – Magda Soares; *Comunicação em prosa e verso* – Aláide Lisboa de Oliveira; *Português* – Domício P. Filho e Maria H. Marques.

Os primeiros exemplares de coleção destinavam-se às quatro séries do ciclo ginasial, e era constituída de um volume para cada período escolar. Foram publicados entre 1970 e 1971, ainda durante a vigência da Lei 4.024/61 que assegurava “plena liberdade aos autores de livros didáticos” (CFE, 1962b, p. 35),.

Pouco tempo depois, a segunda publicação da coleção, de 1972, é feita posteriormente a promulgação da 5.692/71, e os objetivos a respeito do material didático parecem pouco ter se alterado ao longo desse período. Ainda se mantinha a liberdade na produção do material, no entanto, este deveria passar, conforme já ocorria antes com a COLTED, por avaliação pelo Conselho do Livro Didático do MEC⁵⁰. Além disso, a legislação⁵¹ mantinha assegurada a liberdade de ensino, permitindo que a escolha do livro didático a ser adotado em sala de aula fosse feita pelo próprio professor. O adequado exercício dessa liberdade, pressupunha:

(a) que o professor tenha conhecimento, por ocasião da escolha, de todos os títulos relevantes que o mercado lhe oferece; (b) que conheça os critérios mínimos para avaliação de livros didáticos. (ALBUQUERQUE, 1976, p. 222)

A variedade de livros a serem utilizados durante o ensino deveria, igualmente, ser levada em consideração, pois, ao compreender esse material como importante para o desenvolvimento da educação, o aluno necessitaria desenvolver o hábito da pesquisa em diversos livros, e para isso deveriam “ser incentivadas a liberdade e a variedade em relação ao livro” (PINHEIRO, 1972, p. 13)

Por sua vez, o texto da Lei 5.692/71 não aborda especificamente orientações detalhadas a respeito da produção e seleção do material didático. A única referência encontrada em parecer oficial, no caso o de nº 853/71, apontou que a nova concepção de currículo deveria conduzir o processo de configuração do livro didático a “uma apreciável concentração de textos, com seguro aumento de eficiência (...)” (CFE, 1971, p. 188).

Apesar de ser somente uma pequena informação veiculada pelo Parecer, remete a muitas discussões. Primeiro, aparentemente esperava-se que este material fosse suficiente como apoio ao professor, exigindo eficiência em, provavelmente, direcionar o estudo.

⁵⁰ Essa informação foi extraída de uma nota presente na revista *Educação* publicada em 1972. Nela aponta-se que em 1º de dezembro deste mesmo ano foi realizada a I mostra do Livro Didático que reuniu dezenas de obras elaboradas dentro das exigências da reforma de ensino e foram expostas a diversos educadores. De acordo com a nota todos estes livros teriam sido aprovados pelo *Conselho do Livro Didático do Ministério da Educação e Cultura*. Dessa forma, esse dado indicou que a escolha dos livros a ser usados em sala de aula dependia, além da opção do professor, da exposição e aprovação feita pelo MEC publicamente. (Educação, 1972, n.4, p. 128)

⁵¹ Parecer n. 603/68 do CFE que faz recomendações a respeito da seleção e adoção de livros didáticos no país. Citado por Albuquerque (1976, p. 222).

Além disso, destaca a importância da linguagem verbal, pois, o fato de exigir um aumento na quantidade de textos no material didático corrobora com o conceito de comunicação, presente, naquele momento, não só no ensino de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, mas sim em todo o currículo escolar. Isso porque o termo *comunicação* era o que marcava o período: a comunicação verbal e visual passava a crescer a partir das mídias e permeava o cotidiano brasileiro.

Hoje em dia, as mensagens atingem instantaneamente milhões de pessoas. Comunicar mais para viver melhor – eis a premissa básica do século XX. *Tudo é comunicação*. (STEINBERG, 1979, p. 29, grifo meu)

Neste sentido, o desenvolvimento da comunicação seria também peça chave para o currículo escolar de forma geral.

§ 1.º - O ensino de matérias fixadas e o das que lhe sejam acrescentadas, sem prejuízo de sua destinação própria, deve sempre convergir para o desenvolvimento, no aluno, das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas como objetivo geral do processo educativo. (CFE, 1971)

A *comunicação* envolveria, portanto, o pensamento e vários processos mentais. No material didático ela se revelaria principalmente a partir dos textos, uma vez que, no trabalho de interpretação o aluno teria que “observar, refletir, criar discriminar valores e julgar” (BACHA, 1973, p. 53).

Em relação aos materiais para o ensino de Língua Portuguesa, estes deveriam centrar o foco do estudo da língua a partir de seu uso em diferentes contextos sociais, propondo, de acordo com a própria legislação, o “cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade (...)” (CFE, 1971). Nesse sentido, era necessário ampliar o trabalho com gêneros textuais, pois considerava-se que toda situação de comunicação verbal era realizada por meio de um texto. Neste sentido, o tão pretendido desenvolvimento da *comunicação* e da *expressão* do aluno se efetivaria a partir de uma variada seleção e tipologia de textos, que simulariam diferentes e complexas relações sociais.

Estudo Dirigido de Português parece, a princípio, apresentar tais características, pois dá a devida importância ao tratamento textual, a diferentes linguagens, e aos elementos da teoria da comunicação como emissor, receptor e mensagem. Além disso, inova através de ilustrações e do colorido – ainda que de início um pouco tímido. A coleção se configurava de tal forma já em suas primeiras edições, mesmo antes dessas

discussões terem sido levantadas pela legislação educacional, afinal, os meios de comunicação e a indústria gráfica já vinham durante o período se desenvolvendo.

Por sua vez, durante as próximas publicações da coleção, já estava em vigência a Lei 5.692/71. Após esse momento, os livros receberam, então, as adequações necessárias e passaram assim a destinar-se às 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino de primeiro grau, mantendo, no entanto, o mesmo título. De acordo com Soares (2001), essa foi a única alteração significativa introduzida nos quatro livros após promulgação da Lei 5.692/71, que estabelecia novas normas curriculares e alterava significativamente o ensino de Língua Portuguesa, os seus objetivos e até mesmo o nome da disciplina.

O próprio autor da coleção confirmou, em depoimento, que de fato não houve a necessidade de grandes modificações na configuração dos livros após o advento da Lei 5.692/71, embora admitiu que a cada ano a obra recebia alterações, “geralmente atendendo a sugestões de professores e mesmo de alunos⁵²” (FERREIRA, 2016a).

Em contraponto, a intenção deste estudo foi, justamente, de aprofundar esses dados ora apresentados por Soares (2001) e Ferreira (2016), e identificar as mudanças e permanências na coleção entre os dois momentos de sua publicação: anterior e posterior à Lei 5.692/71. Para isso, selecionou-se duas edições da coleção, referentes aos anos de 1971 e 1974, contendo, em cada uma delas, quatro exemplares destinados às séries finais do ensino de primeiro grau.

Um primeiro dado importante a respeito da coleção a ser considerado é que, por mais que *Estudo Dirigido de Português* tenha surgido em meio a transição de legislação, a obra já apresentava, desde o início, uma configuração de certa forma inovadora para o período, não necessitando, assim, passar por grandes transformações para adequar-se às necessidades educacionais da época. Essa não necessidade de adequação parece, a princípio, ter origem de acordo com a própria atuação e formação profissional do autor.

Sendo professor que devia ensinar a professores não titulados e a alunos-mestres da Faculdade, passei a observar com interesse as diversas maneiras de tornar as aulas um instrumento de real

⁵² É interessante ainda observar que Ferreira demonstrava apreço por esse contato com alunos e professores, uma vez que nos primeiros livros da coleção *Estudo Dirigido de Português*, na parte de correspondência, o livro pedia aos alunos que enviassem carta ao autor, cujo endereço pessoal estava no livro. De acordo com Ferreira, “o diretor-presidente não gostou da ideia porque acarretaria sobrecarga ao autor (o autor não acreditava tanto quanto ele no sucesso). Entretanto, isso foi feito e não me arrependi: a visita do carteiro era diária em casa. Toda carta que recebia com endereço de retorno recebia um cartão postal de Londrina e algumas palavras de agradecimento e incentivo” (FERREIRA, 2016b). Isso não comprova, no entanto, que de fato essas sugestões eram levadas em conta e/ou apreciadas na coleção, mas sim demonstra a aparente intenção do autor em considerá-las para possível aprimoramento do material didático.

aprendizagem, seguindo a orientação de meu professor⁵³ de Didática Geral, que tinha ideias realmente dinâmicas e arrojadas para o ensino. (FERREIRA, 2016)

Neste sentido, pode-se concluir que o autor provinha de uma formação atualizada, e a partir de sua atuação como professor, ao observar a necessidade de ensino e aprendizagem, buscou, desde o início, desenvolver um material que fosse coerente com a realidade e com sua própria experiência no ensino de Língua Portuguesa. Logo, isso justifica o fato da coleção, em suas primeiras publicações, já se apresentar como um material que se diferenciava dos seus antecessores.

Ferreira comenta ainda que, ao propor a obra *Estudo Dirigido de Português* à editora Ática, decidiu “não indicar títulos dos assuntos gramaticais, os quais brotariam da incentivação como uma consequência, fazendo com que o aluno descobrisse depois o que estudara” (FERREIRA, 2016a) – assim como na primeira edição do livro publicada pela FTD em 1967. No entanto, a Ática julgou temerário adotar tal configuração, pois já havia “modernizações” demais nos livros.

Tal apontamento demonstra como o autor estava a par das recentes discussões do período acerca da gramática e da sua relação com o ensino de Língua Portuguesa. O fato de ter a intenção de configurar o material didático de forma com que o aluno não “percebesse” que estava estudando as normas da língua corrobora com as discussões linguísticas da época – que serão, mais tarde, incluídas na legislação de 1971 – em que o estudante poderia ter contato com a língua a partir de situações cotidianas, e, assim, chegar às sistematizações gramaticais e compreendê-las em sua essência. Dessa forma, o aprendizado se daria de forma mais intuitiva, e não somente através de regras gramaticais.

⁵³ O professor citado por Ferreira (2016) foi José Aloísio Aragão, que ministrava, na década de 1960, aulas de Didática Geral e Didática Especial de Português no curso de licenciatura da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, no Paraná. Além disso, foi também responsável por fazer funcionar o Colégio Estadual de Aplicação da Faculdade, criado em 1960. De acordo com Ferreira (2016), o lema dessa escola era “o professor não ensina; ajuda o aluno a aprender”. Lema este bastante parecido com o propósito da coleção *Estudo Dirigido de Português*. Ferreira, além de ser aluno de José Aloísio Aragão, foi também estagiário no Colégio de Aplicação. Neste sentido, pode-se perceber a partir de seus depoimentos que tal professor foi influência importante para sua formação e sua vida profissional, assim como para suas ideias inovadoras no desenvolvimento de materiais didáticos, uma vez que, em sua opinião, as ideias dinâmicas e arrojadas propagadas por esse professor a respeito do ensino de português lhe parecem ainda muito atuais. De acordo com Ferreira, esse professor difundia esses conceitos de ensino diferenciados, pois pertencia a “equipe piagetiana” (apelidada na época de Capita Plana, que significa “cabeça chata”) que consistia em um grupo de 62 pessoas empenhados na renovação pedagógica da escola secundária brasileira e que difundiam as ideias de Piaget (VASCONCELOS, 1996).

A intenção de Ferreira com essa proposta de ensino em seu material, justifica, talvez, o porquê das primeiras edições de *Estudo Dirigido de Português*, publicadas antes mesmo da promulgação da Lei 5.692/71 – que discutiria melhor essas questões – já apresentarem uma metodologia mais atualizada acerca do aspecto comunicativo e intuitivo no ensino de Língua. Afinal, o autor trazia de sua ampla experiência com didática referências diferenciadas, e buscou, assim, implementá-las no material a fim de suprir falhas que ele mesmo passou a observar durante sua atuação. A respeito disso, o próprio autor reforça que:

A época do *milagre brasileiro* fez surgirem muitos estudos com o fim de implantar mudanças na metodologia do ensino de Português, mas a maioria já era contemplada na obra (*Estudo Dirigido de Português*), principalmente em relação aos trabalhos escritos. (FERREIRA, 2016a, grifo do autor)

Tais considerações auxiliaram, portanto, na compreensão acerca do motivo da coleção, em seu momento de transição entre a Lei 4.024/61 e 5.692/71, não ter sofrido significativas modificações, mantendo em essência a mesma proposta para o ensino de Língua Portuguesa e conformação material em suas duas versões. No entanto, no decorrer desta análise pôde-se notar alguns contrastes entre estes livros que valem a pena ser discutidos.

Somente pela configuração das capas dessas duas edições é possível perceber significativas diferenças, uma vez que, os livros publicados em 1974 apresentam mais cores e ilustrações:

FIGURA 6 - AS CAPAS DE ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS



Neste sentido, ao observar a figura 6, na primeira capa, que representa o livro de 1971 destinado à 3ª série do ginásial, pode-se notar que traz, em tons de laranja e marrom, somente o título e informações básicas a respeito do material. Os outros livros que completam esta coleção seguem a mesma diagramação, alterando somente as cores entre eles.

FIGURA 7 – CAPAS DA COLEÇÃO DE 1971



CAPAS DA 1ª, 2ª E 4ª SÉRIES DO GINÁSIAL DA COLEÇÃO DE 1971 ELABORADAS POR ISRAEL A. SOCUDO

FONTE: (FERREIRA, 1971)

Por sua vez, na segunda capa apresentada na figura 6, correspondente ao livro de 1974, e destinado à 7ª série do primeiro grau (que seria a 3ª série do ginásial pós-reforma), são notórias as mudanças. Nela encontram-se uma maior quantidade de ilustrações em uma composição atrativa e mais colorida. Os tons, ora “sóbrios”, não se resumem mais a duas cores que se contrastam como anteriormente – apesar do laranja/amarelo prevalecer –, e passa, assim, a apresentar uma cartela mais diversificada. Além disso, a apresentação do livro, feita por dois personagens jovens demonstra a provável intenção de causar nos alunos-leitores o sentimento de identificação com sua própria realidade, uma vez que apresentam elementos juvenis e modernos, de acordo com o período, como as roupas, acessórios e corte de cabelo.

No restante dos livros que completam a coleção de 1974 essas configurações se mantêm, alternando somente entre cores e ilustrações, conforme se pode observar na figura 8.

FIGURA 8 – CAPAS DA COLEÇÃO DE 1974



(CAPAS DA 5ª, 6ª E 8ª SÉRIES DO PRIMEIRO GRAU DA COLEÇÃO DE 1974 ELABORADAS POR J. RIGOLETTO)

FONTE: (FERREIRA, 1974)

Outra questão importante que se pode notar nas referidas capas da versão de 1974 é o fato de trazerem o título do livro destacado dentro de um balão que estaria sendo pronunciado pela ilustração de um jovem aluno. Essa estrutura remete às histórias em quadrinhos (HQ), revelando, já de início, que essa tipologia textual, bastante utilizada

para o ensino de “comunicação e expressão” durante o período, estaria também presente na estrutura do material⁵⁴.

Neste sentido, pode-se concluir, somente através das capas destes livros, que houve significativas transformações após a promulgação da Lei 5.692/71. A principal delas foi a inserção de ilustrações e do aumento do uso das cores, pois, conforme observado, a primeira capa da coleção não apresentava imagens e utilizava de forma parcimoniosa as cores. As imagens inseridas na edição de 1974 foram usadas com a provável intenção de causar a aceitação do material, uma vez que buscava se aproximar da realidade do alunado e propunha, de acordo com as imagens, um ensino divertido e atual.

Essa mudança nas capas pode ainda ser reflexo do fato da legislação em questão ter unificado o ensino de 1º grau, ocasionando a junção do curso primário e do curso ginásial em um só curso com duração de 8 anos. Ou seja, houve, a partir disso, um certo prolongamento da infantilidade, em que o ensino mais profissionalizante se centraria essencialmente no curso de 2º grau. Dessa forma, as próprias capas da coleção podem representar essas mudanças propostas pela legislação: os livros publicados em 1971, sem uma variedade de cores e ilustrações demarca o ensino ginásial; com a expansão do ensino de 1º grau, estendendo assim a duração do ensino primário, pode ter refletido no fato de dos livros publicados em 1974 trazerem elementos com aspectos mais infantis, com mais cores e ilustrações.

Além disso, essa maior inserção de ilustrações justifica-se igualmente pelo fato da coleção pertencer a um período com “influências intensas da Teoria da Comunicação no ensino da Língua Portuguesa, um tempo em que o mundo ocidental se vê envolto por grandes mudanças de comportamento dos jovens. A televisão começa a transmitir em cores” (BELMIRO, 2000, p.17). Devido a esses fatores, e aliado aos avanços da indústria gráfica brasileira desta época, a coleção passa a apresentar tanto na capa, assim como internamente – como será visto ao longo do texto –, melhores ilustrações provavelmente para adequar-se a um mundo mais colorido e dinâmico representado pelas mídias.

É interessante ainda observar que as cores das capas destes livros, que se correspondem entre as séries a que se destinam, permanecem as mesmas durante a

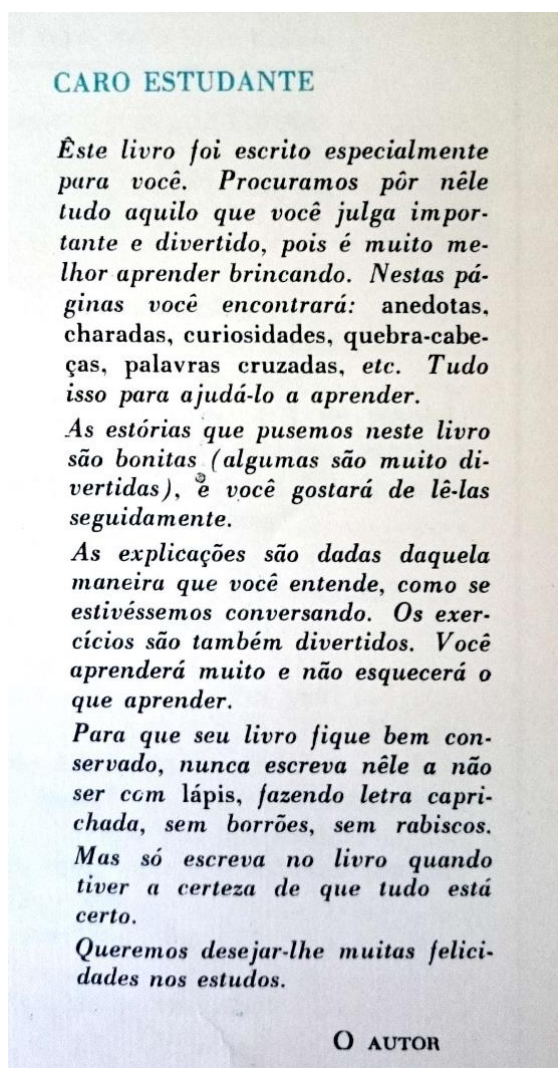
⁵⁴ Vale reiterar que este gênero textual estaria presente na maioria dos livros didáticos de português lançados a partir dos anos 1970, dado que, conforme aponta Bezerra (2003, p. 36), com a influência da linguística estrutural e da Teoria da Comunicação, neste período os livros passaram a apresentar, além de textos literários, textos jornalísticos e de histórias em quadrinhos, trazendo, portanto, como proposta metodológica uma mensagem a ser decifrada.

transição, ou seja, na figura 6 os tons de laranja/amarelo demarcam o material para a 3ª série do ginásial/7ª série do primeiro grau, nos demais livros as cores também continuam se correlacionando. Além disso, um fato importante a ser salientado é que, mesmo nas primeiras edições, *Estudo Dirigido de Português* apresenta uma capa com duas cores que se contrastam (laranja/marrom, laranja/azul, vermelho/azul, verde claro/verde escuro). Por mais que essa configuração aparente trazer pouco o uso das cores, a coleção já se diferenciava de materiais didáticos anteriores, uma vez que, de acordo com Batista (2008), apresentavam capas com um *layout* ainda mais sóbrio e um cauteloso uso das cores.

Em relação à materialidade da coleção, vale apontar que a dimensão e o volume destes livros permanecem praticamente os mesmos durante suas edições, que seria entre 21 por 14 cm – bastante distinta dos livros didáticos atuais em que os tamanhos têm em torno de 27 por 20 cm. Contudo, a coleção, segundo comenta Batista (2008), ao apresentar essa dimensão buscava inovar, junto com outras coleções que também surgiram no momento, pois estes novos materiais se diferenciavam de seus antecessores, que possuíam dimensões entre 19,5 por 13,5 cm.

Entretanto, as inovações e as mudanças de *Estudo Dirigido de Português* durante estas publicações não se resumem somente em relação à dimensão e ao colorido impresso na capa. Internamente, na apresentação do livro, o autor a apresenta como uma obra elaborada especificamente para seu aluno-leitor e que foi adequada conforme as necessidades escolares da época.

FIGURA 9 – NOTA AO ESTUDANTE (1971)



FONTE: (FERREIRA, 1971d, P.3)

Nota-se que o autor se preocupou, já de início, em apontar as características da coleção que poderiam diferenciá-la das demais, reforçando o fato de que em sua estrutura encontram-se diversas tipologias textuais (charadas, anedotas, etc.), além de ilustrações que acompanham estas atividades, a fim de tornar a experiência do aprendizado mais “simples” e “divertida” para o aluno.

A solicitação de que as respostas fossem preenchidas a lápis pelo aluno tinha a intenção de conservar os livros para uso posterior, apesar de ser um material consumível, mas o que nem sempre acontecia, de acordo com o autor da coleção.

A questão de usar lápis bem de leve tinha o objetivo de mais tarde, hipoteticamente, o livro ser apagado e reutilizado. A conservação também era fator importante, mas não era o objetivo. É evidente que tudo isso não funcionou como se sabia. Mais tarde, quando o MEC

passou a doar os livros, havia também a recomendação de conservá-los para outros alunos. Não funcionou nunca. (FERREIRA, 2016a).

É interessante ainda observar que a coleção de fato seria estruturada a partir da técnica do *Estudo Dirigido*, pois na própria apresentação o autor aponta que as explicações dos conteúdos seriam feitas como se estivesse em uma conversa próxima aos alunos. Sendo assim, essa estrutura faria parte das estratégias de facilitação do trabalho docente, em que o livro se transformaria, portanto, em um manual para otimizar o tempo de preparo das aulas.

A partir dessa autonomia, desde suas primeiras edições, no caso já a partir desta de 1971, o texto da coleção apresenta um alto grau de independência, pois organiza o conteúdo escolar. Neste sentido, vale destacar alguns pontos, observados também por Batista (2008), em relação à narrativa dos livros que de fato remetem à estrutura do ensino dirigido, uma vez que, o autor Reinaldo M. Ferreira assume o papel de um narrador que se dirige diretamente ao seu leitor a partir de expressões como: “Observe com atenção o texto/a imagem a seguir...”, “Você sabia?...”; atentando-os para os conteúdos: “Preste atenção no significado dessas palavras...”, “Leia atentamente o texto a seguir...”; e ainda auxiliando-os a chegar a determinadas conclusões: “Você notou que...”, “Com a leitura atenta do texto, você naturalmente observou...”, “Agora que você já compreendeu...”, sendo assim, são estruturas textuais que de fato buscam aproximar-se do leitor, e assim, condicionar o processo do ensino

Por meio dessa encenação de sua leitura, portanto, o texto se torna independente de seu contexto de uso, autonomiza-se e passa, ele mesmo, a encarnar a aula, a exposição do conteúdo, e a voz que o mantém torna-se a voz do professor, tendendo a substituir, e assim, excluir os professores que de fato o utilizam da cena de sua leitura. (BATISTA, 2008, p. 56)

Esta questão de autonomia no contexto escolar seja, talvez, o ponto mais inovador de *Estudo Dirigido de Português* em relação às coleções anteriores. De acordo com Batista (2008), a coleção inaugura, portanto, “a era do livro que, embora *descartável*, tende a substituir o trabalho que dele deveria se servir” (BATISTA, 2008, p. 58, grifo do autor). A coleção, no entanto, não parece buscar desclassificar o trabalho docente. Pretendia, talvez, auxiliar esses professores que viviam em um contexto de precária formação, devido às licenciaturas curtas, por exemplo, de baixa remuneração, entre outros problemas que ainda hoje sabe-se que envolvem a educação brasileira.

Dessa forma, pode-se concluir que essa característica da coleção e do próprio Livro do Professor, ao trazer a aula praticamente “pronta”, era, primordialmente, o de direcionar e facilitar ao professor o processo de preparo e de exposição do conteúdo em sala de aula. Sendo assim, não cabe dizer necessariamente que a configuração deste material buscou excluir o trabalho do professor, mas sim, provavelmente, adequar-se às circunstâncias que a profissão docente enfrentava durante o período. A respeito disso o próprio autor se justifica: “a intenção foi realmente dirigir-se ao aluno em linguagem simples e facilitar a vida do professor, que não tinha (e não tem até agora) o tempo necessário para a preparação eficiente e inovadora de suas aulas” (FERREIRA, 2016a). Além disso, vale reiterar que a própria coleção nasceu dessa necessidade, quando, conforme já mencionado, o autor percebeu, durante os cursos que ministrou na CADES, a dificuldade de seus alunos que já lecionavam, mas que não possuíam uma formação adequada, em preparar aulas.

O Estudo Dirigido de Português nasceu (...) da experiência que tive nesses cursos. Os próprios alunos-mestres que estudaram comigo, pediam que lhes desse modelos aproveitáveis, quer dizer: aulas prontas, pois muitíssimos não sabiam criar aulas realmente rentáveis para os alunos. (FERREIRA, 2016a)

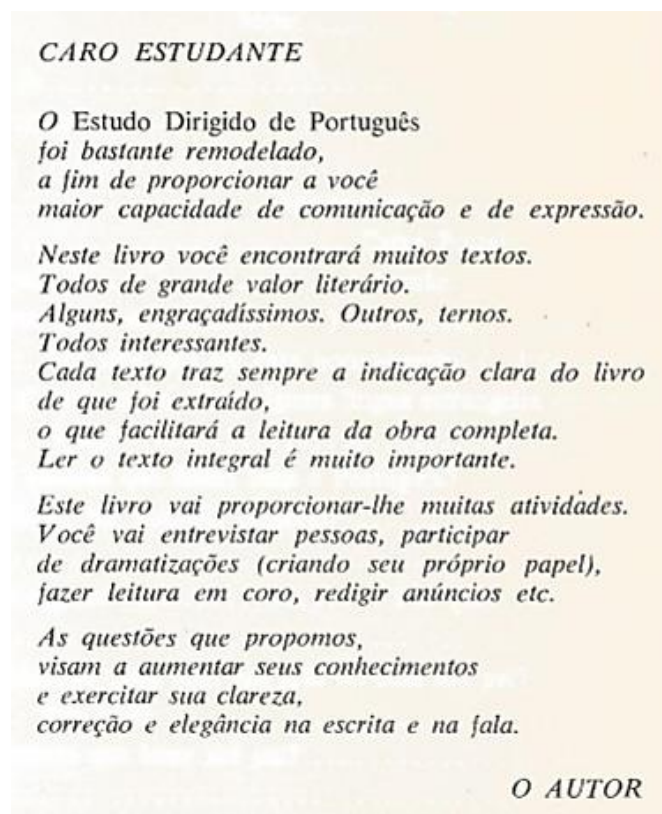
Outro ponto importante que caracterizou a coleção como “moderna” foi, possivelmente, a configuração dada à estrutura do texto que mesclava ilustrações, diferentes tipologias textuais, causando, portanto, distintas motivações no estudante. Essa forma destinada à coleção de fato demonstrava uma preocupação do autor em aproximar-se de seu aluno-leitor, na tentativa de agradá-lo e, assim, transformar o processo de ensino menos árduo, pois, conforme expôs Ferreira na apresentação da coleção (figura 9), “é muito melhor aprender brincando”.

Essa configuração renovadora se manteria nas publicações posteriores da coleção⁵⁵, uma vez que, de acordo com seu alto número de vendas, muito provavelmente agradou o mercado editorial didático e o público-leitor de alunos e professores. Neste sentido, após verificar a publicação feita em 1974, pôde-se notar que a coleção seguia a mesma narrativa dirigida e a mesma intenção de motivação do estudo, aplicando tipologias textuais acompanhadas de ilustrações. Contudo, os livros passam a apresentar algumas adequações influenciadas, possivelmente, pela reforma do ensino que valem a pena ser mencionadas.

⁵⁵ Conforme consulta às edições disponíveis, aparentemente a coleção *Estudo Dirigido de Português* seguiu sendo publicada até 1976.

Logo a partir da nota desta versão posterior à Lei, o autor aponta as modificações feitas no material com o objetivo de proporcionar ao aluno maior capacidade de comunicação e expressão, exigências mínimas da Lei 5.692/71 para o ensino de Língua Portuguesa.

FIGURA 10 – NOTA AO ESTUDANTE (1974)



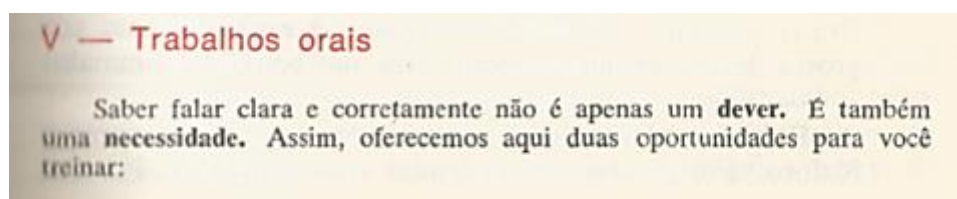
FONTE: (FERREIRA, 1974d, p.3)

Além disso, é interessante atentar-se para a repetição e reafirmação constante da palavra texto e de sua relevância dada ao aprendizado. Essa nota de apresentação, por completa, se analisada com cuidado em relação às orientações provenientes da Lei 5.692/71, demonstra estar em total conformidade com a legislação. Isso porque, de acordo com as discussões anteriores, a Lei em questão primava pela quantidade e eficiência do texto no processo de ensino, sendo ele, portanto, ponto de partida para o desenvolvimento eficaz da comunicação e da expressão do aluno.

O próprio autor da coleção afirma que o seguinte material apresentado contará com “muitos textos”, com “grande valor literário”, mas que, ainda assim, não deixarão de ser “divertidos” e “interessantes”. Além disso, em continuação, aponta como estes textos servirão como apoio no desenvolvimento da linguagem incitando discussões e

dramatizações por parte dos alunos. Esses exercícios aparecem de forma recorrente na coleção, exigindo do aluno uma postura a respeito de determinados assuntos, através de imagens, ilustrações, HQs, charadas, entre outros. Essas atividades buscavam, além do desenvolvimento da clara expressão e comunicação verbal, o aprimoramento da própria escrita considerada “correta”, solicitando ao estudante produções textuais acerca de distintos assuntos. Esses elementos estão, de fato, bastante presentes na narrativa da coleção, assim como pode-se observar no exemplo da figura 11:

FIGURA 11 – O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM “CLARA” E “CORRETA”



FONTE: (FERREIRA, 1974c, p. 51)

Neste sentido, a coleção em questão primava, a partir das atividades propostas, pelo desenvolvimento da linguagem, tanto verbal como escrita, correta e clara, requisitos exigidos pela legislação, e que tinham referência com o próprio ensino normativo da Língua. Neste sentido, prescrição, normas, regras, eram os conceitos que orientavam o ensino de língua portuguesa naquele momento. Esse ideal, no entanto, baseia-se em uma compreensão estática e homogênea de língua, uma vez que considera apenas sua unidade, sem levar em conta o fato de que a língua varia e que, dessa forma, compreender uma língua é também considerar as suas variedades (FIORIN, 2001).

Entretanto, essas questões a respeito do ensino de Língua Portuguesa foram melhor exploradas na continuidade deste texto, em que buscou-se verificar se de fato as mudanças no ensino de Língua foram significativas na configuração do material publicado posteriormente à Lei. A princípio cabe observar, a partir desta nota de apresentação, o fato do autor reforçar em sua narrativa que a obra passou por adequações, influenciadas, claramente, pela nova legislação.

Além da nota de apresentação, a coleção apresentava, ainda no início das páginas, um “teste de sondagem”, que tinha por objetivo “proporcionar ao professor o conhecimento de cada aluno, quanto aos hábitos e preferências” (SOARES, 2001, p. 72). Sondar as aptidões do aluno era exigência principalmente a partir da Lei 5.692/71 (Art.

5º, § 2º, a), a fim de auxiliar no processo de preparação para o mercado de trabalho⁵⁶. No entanto, este teste aparece, com a mesma configuração, em ambas as versões da coleção, anterior e posterior à Lei.

⁵⁶ Um dado interessante a respeito disso, que vale a pena ser discutido, é o fato do próprio autor, em depoimento, ter demonstrado uma opinião favorável ao ensino voltado para a formação profissional, apontando que essa foi uma das vantagens da Lei 5.692/71, pois buscava “fazer do aluno um cidadão com formação maior que a informação”. Além disso, lamenta que esse currículo não tenha tido sequência, já que, em sua opinião, atualmente os “alunos saem da escola sem nenhuma aptidão até para trabalhos mais simples” (FERREIRA, 2016a). A presença do “teste de sondagem” na coleção, que busca, especificamente, delinear os interesses e aptidões dos alunos, representa, talvez, parte desse interesse comum do autor com a legislação em aliar o ensino básico à preparação profissional.

FIGURA 12 – TESTE DE SONDAGEM

TESTE DE SONDAGEM

dados gerais, hábitos e preferências

Preencha, em casa, com sinceridade

Série: Turma:

Nome completo:

Data do nascimento:/...../19....

Enderêço: rua:, n.º

Bairro: Apartamento:

Telefone: Caixa Postal:

Profissão: do pai:; da mãe:

Seu pai está em casa normalmente: () de manhã;
 () de tarde; () de noite. Sua mãe está em casa normalmente: () de manhã; () de tarde; () de noite.

Fala alguma língua estrangeira em casa?

Qual?

Conversa com pessoas que falam bem o Português?

Além do ginásio, faz outro(s) curso(s)?

Qual(is)?

Foi reprovado alguma vez? Por quê?

..... Em que ano prestou Exame de Admissão ao ginásio?

Primeira ou segunda época? Que nota obteve em Português? Qual foi sua média?

Conversa diariamente mais com sua mãe ou com seu pai? Por quê?

Como você gostaria que fôsse seu pai?

.....

Como você gostaria que fôsse sua mãe?

.....

Você se julga bom filho (ou filha)?

Por quê?

Que livros já leu?

.....

Lê freqüentemente jornais? Quais?

.....

Lê freqüentemente revistas? Quais?

.....

Que revista gostaria de assinar?

.....

Por quê?

.....

Cite quatro programas de televisão que aprecia:

a) b)

c) d)

Escreve cartas regularmente? Aproximada-

mente, quantas por mês? Escreve normal-

mente para programas de rádio ou de televisão?

..... Por quê?

.....

Em suas conversas quais são os assuntos mais comuns?

a) b) c)

d) e) f)

Em suas conversas procura falar bem?

Que gostaria de ser mais tarde?

Por quê?

Lê diariamente? Durante quanto tem-

po, mais ou menos? Se você não

gosta de ler, explique as razões:

.....

Você acha necessário estudar?

Por quê?

.....

Como gostaria que seu professor fôsse?

.....

.....

FONTE: (FERREIRA, 1974c, p.7)

O teste é apresentado na coleção em página destacável, no início do livro, com a solicitação de que fosse preenchido em casa, com sinceridade, pelo aluno. Ferreira (2016a) justifica a presença do teste na coleção da seguinte forma:

O teste de sondagem (outra novidade no *Estudo Dirigido de Português*) tinha e tem a função de conhecer o aluno: sua prontidão, seus gostos e preferências. Deve funcionar como uma ficha médica (para não dizer policial). Deve ser consultado pelo professor no início das aulas para estabelecer a linha de atuação naquela turma e ser consultado toda vez que algum aluno apresente comportamento diverso do esperado, seja não

gostar disto ou daquilo ou mostrar-se deslocado (...). No caso do *Estudo Dirigido de Português*, o teste devia ser recortado do livro (havia o sinal característico para isso) e entregue ao professor, a quem se destinava. Infelizmente e desnecessariamente muitíssimos testes foram enviados ao autor do livro. (FERREIRA, 2016a)

O questionário buscava abordar, então, questões sociais e culturais e que poderiam ser interessantes se observadas pelo professor, uma vez que poderiam lhe proporcionar conhecimento acerca dos interesses e costumes de seus alunos, em relação à leitura, compreensão de língua, estudos, preferências e outros. Fica claro, conforme depoimento do autor, que este teste serviria como material de consulta ao professor, que poderia conhecer antecipadamente os gostos e características de seus alunos a fim de que pudesse delimitar melhor seu trabalho em sala de aula. No entanto, não se sabe de fato o alcance e a eficácia destes testes no ambiente escolar, uma vez que, além do fato de muitos serem enviados equivocadamente ao autor, nos exemplares localizados para análise os testes não foram destacados e nem ao menos preenchidos.

Em relação à estrutura da coleção – sua discussão, inicialmente, torna-se primordial para, mais tarde, compreender a proposta metodológica para o ensino de Língua Portuguesa – a princípio cabe mencionar que os livros se dividem em duas partes principais: a primeira é destinada ao “estudo de textos”, e a segunda é voltada para o “estudo gramatical”.

Na coleção publicada em 1971, a primeira parte apresentava diversas propostas e atividades baseadas em textos literários. Esses textos eram antecidos sempre por uma ilustração, e eram precedidos dos seguintes tópicos estruturais: I – estudo das ideias; II – estudo do vocabulário e das expressões; III – estudo da composição; IV – recapitulação gramatical e, por fim, V – trabalho escrito. Essa configuração se mantém a partir de todos os textos abordados durante a coleção.

Conforme também observado por Batista (2008), é interessante ainda notar que predominavam nesta versão da coleção textos com fundo moral ou com a possibilidade de serem abordados dessa forma, seguidos daqueles que o autor caracterizava como “interessantes” e “divertidos”. Estes textos eram em sua maioria de autores predominantemente do século XIX e início do século XX, como: Artur Azevedo, Olavo Bilac, entre outros; entretanto, apresentava igualmente alguns nomes contemporâneos como Rubem Braga e Luiz da Câmara Cascudo. Por sua vez, na coleção publicada em 1974, o livro recebeu uma maior seleção de textos, e passa a apresentar mais autores

contemporâneos como Fernando Sabino, Rachel de Queiroz, e até mesmo o paranaense Dalton Trevisan, conterrâneo do autor.

A parte destinada à gramática, nas duas versões da coleção, é composta igualmente por atividades, antecedidas também por uma ilustração, acerca de algum tópico gramatical e geralmente a partir de algum texto produzido pelo próprio autor com a intenção de trazer fatos e discussões cotidianas de interesse do aluno. Consoante à discussão gramatical, que ainda se mantém em uma linguagem bem próxima ao aluno, os exercícios são intercalados com explicações a fim de facilitar a compreensão. A diferença entre as duas publicações da coleção está, entretanto, na quantidade de conteúdo gramatical, uma vez que, conforme será explorado ao longo do texto, o livro de 1974, após a reforma de ensino, reduziu consideravelmente o conteúdo destinado ao assunto.

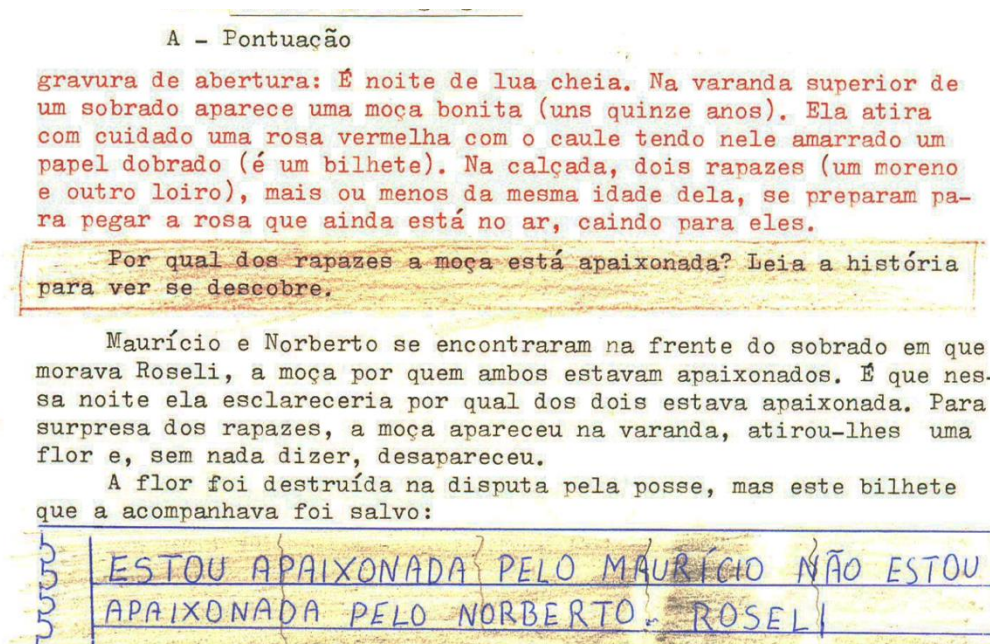
Ainda que Batista (2008, p.48) considere que essa divisão da gramática, de um lado, e o uso da linguagem, do outro, não tenha muita relação entre si, e nem que Ferreira tenha especificado muito bem ao professor como prosseguir metodologicamente com esta configuração, o autor da coleção comenta, em depoimento, que essa divisão ocorreu devido a orientação da própria editora. Isso porque, a princípio, foi avaliado que o material continha excesso de gramática – que neste período passava a ser algo secundário no ensino de Língua. Sendo assim, de acordo com o autor, acertou-se “que o livro seria dividido em duas partes: textos e seus estudos; gramática (que ficaria no fim do livro)” (FERREIRA, 2016a).

Neste contexto, a divisão explica-se pela provável tentativa de amenização do conteúdo gramatical. Além disso, demonstra a intenção de que a partir do estudo e da incentivo à leitura de diversas tipologias textuais, a gramática fosse compreendida como consequência desse estudo, proporcionando ao aluno a chance de “descobrir” somente mais tarde as normas que acabara de estudar.

Em relação ao interior do material, as edições de 1974 trazem uma maior quantidade de imagens e ilustrações em sua apresentação. Neste sentido, em concordância com a capa, o interior da coleção se estrutura a partir de diversas ilustrações (feitas por Eugenio Colonnese) que acompanham e direcionam as atividades e os conteúdos.

As gravuras presentes na coleção são criação do próprio autor do livro, que as descrevia pormenorizadamente, deixando que o desenhista desenvolvesse seu trabalho livremente. O exemplo dessa interação segue na imagem, cedida por Ferreira, em que pode-se visualizar a descrição do autor para a ilustração que deveria acompanhar o estudo de “pontuação”:

FIGURA 13 – A INSERÇÃO DE ILUSTRAÇÕES NA COLEÇÃO ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS



FONTE: MATERIAL CEDIDO POR FERREIRA (2016)

Em relação à seleção das ideias de ilustrações que deveriam ser realizadas e inseridas no livro, o autor aponta que primeiro partia-se do incentivo que terminava sempre com uma questão:

A gravura era imaginada a partir disso, sempre cuidando para que ela não desse ou insinuasse a resposta à pergunta da incentivação (chama-se situação-problema essa questão, que precisa ter força para exigir ação do aluno em busca da resposta). Não sendo assim, a incentivação perderia toda a força. (FERREIRA, 2016a)

De acordo com Batista (2008), diferente dos outros livros que lhe eram contemporâneos, os de Ferreira utilizavam as ilustrações de modo intensivo⁵⁷. Sendo assim, em cada grupo de atividades em que o livro se organizava, existe, ao menos, uma ilustração para acompanhar a discussão, e que, na maioria das vezes, auxiliava na visualização da proposta metodológica. Além disso, essas imagens tendiam a estabelecer uma relação com os textos que o seguiam, ou seja, geralmente eram inseridas com a intenção de serem exploradas antes da leitura de textos. No entanto, apesar de ser uma estrutura inovadora, as imagens em questão seguiam traços bastante tradicionais

⁵⁷ “Até 1970 os livros didáticos só tinham imagem no caso de Geografia, História e Ciências” (FERREIRA, 2016b).

(BATISTA, 2008). As funções e as características dessas imagens na coleção e sua relação com o ensino, serão, entretanto, melhor exploradas no decorrer deste texto de acordo com a análise dos livros.

Ao considerar os aspectos ora mencionados da coleção é notória a intenção de Ferreira em inovar, em certos aspectos, no mercado didático com a publicação desse material. De acordo com Batista (2008), o material foi, portanto, programado para ser “moderno”, em um período que a própria população vivenciava o desenvolvimento e a modernização dos meios de comunicação.. Neste sentido, a coleção buscava, provavelmente, ser coerente a esse meio, para assim, atrair a atenção do meio editorial didático e, principalmente, dos educadores. Além disso, a proposta de autonomia presente nestes livros corrobora com o contexto da sala de aula e com a conjuntura da profissão docente da época. Sendo assim, o material era

(...) adequado para um sistema de ensino em acelerado processo de ampliação e de incorporação de docentes e discentes de grupos sociais distantes da cultura escolar. Livro e mercado parecem, assim, vocacionados um para o outro, buscando-se um ao outro. (BATISTA, 2008, p. 61)

Concluiu-se, portanto, que *Estudo Dirigido de Português* foi representativo para o período, e apresentou, ainda, uma configuração de livro didático diferenciada que viria a influenciar o meio editorial escolar da época.

Levando-se em consideração estes aspectos, e após compreender a coleção em sua materialidade, além de alguns contrastes entre os livros selecionados, foi interessante, por sua vez, em continuidade, verificar as propostas utilizadas pelo autor, Reinaldo Mathias Ferreira, para o ensino de Língua Portuguesa nas duas versões da coleção. Essas propostas foram ainda analisadas consoante às orientações curriculares do período em que foram publicadas, com a intenção de identificar possíveis relações com a configuração destes livros.

2.2 CONTEÚDOS E ATIVIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A partir dos anos 1960, como já mencionado, os livros didáticos passavam a apresentar uma nova configuração para adequar-se às mudanças e ao cenário educacional da época. Traziam, portanto, de forma mais explícita, orientações sobre atividades, exercícios e conteúdo que tinham por finalidade guiar o trabalho do professor. Tal

configuração, conforme apontam Razzini (2001) e Soares (2002), não era recorrente em antologias de décadas anteriores.

Além disso, vale reiterar que no início dos anos 1970, com a promulgação Lei 5692/71, o ensino de Língua Portuguesa sofreu algumas mudanças, tanto em sua denominação (que passa a ser Comunicação e Expressão nas séries iniciais do 1º grau, Comunicação em Língua Portuguesa, nas séries finais desse grau; e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, no 2º grau), como em seus objetivos, que passou a dar maior ênfase aos elementos comunicativos no ensino de Língua.

A coleção *Estudo Dirigido de Português*, usada nesta pesquisa como fonte, testemunhou tais aspectos, assim como a transição entre as legislações 4.024/61 e 5.692/71. Por englobar tal momento, muitas das questões do período já discutidas estão presentes na configuração do material e nas propostas para o ensino de Língua Portuguesa.

Inicialmente, é interessante observar uma das características da coleção muito importante para compreender sua essência: em todas as atividades propostas no livro, sejam elas textuais, de gramática ou mesmo orais, o narrador interage diretamente com o aluno, dirigindo cada exercício e propondo, assim, ao professor estruturas e modelos prontos a serem seguidos em sala de aula. Foi a partir dessa configuração que *Estudo Dirigido de Português* destacou-se desde suas primeiras edições e tornou-se um auxílio no processo de ensino; talvez essa característica ainda justifique o grande número de impressões do livro, uma vez que poderia auxiliar e facilitar o trabalho docente, levando em consideração, obviamente, o contexto educacional da época.

Nos pareceres relacionados à Lei 5.692/71, em nenhum momento parece estar descrito ou evidenciado que essa técnica de ensino deveria estar presente nos materiais didáticos. No entanto, as orientações pedagógicas que circularam durante o período em alguns momentos mencionam tal assunto. A professora Balina Bello Lima⁵⁸ (1976), por exemplo, em artigo sobre *Atividades para 1º e 2º graus em língua materna*, publicado na revista *Educação*, aponta que o mais importante no ensino de Língua Portuguesa, seja nas séries iniciais ou finais, é a atuação direta do sujeito na manipulação dos dados, na observação dos fatos, na elaboração e verificação das hipóteses e na síntese das

⁵⁸ Não foi possível localizar muitas informações a respeito da autora. No entanto, foi possível encontrar uma vasta bibliografia de sua autoria sobre didática pedagógica e do método Piaget, e ainda, de acordo com um depoimento em vídeo, foi professora durante os anos 1960 e 1970 no Colégio Aplicação na UFRJ. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FnXZ-489V-0> Acessado em: 22/11/16

conclusões obtidas. Neste sentido, as atividades deveriam incentivar e fazer com que o aluno pudesse compreender o conteúdo de forma mais independente.

Somente assim o professor assumirá o seu papel de orientador da aprendizagem, pois não ministra o ensino disso ou daquilo, mas proporciona situações de aprendizagem, providencia experiências reais ou simuladas, para que os seus alunos cresçam sempre. (LIMA, 1976, p. 42).

Imídeo Giuseppe Nérice (1973), ao também orientar sobre o assunto, indica que o estudo dirigido deveria suprir insuficiências constatadas na escolaridade do aluno, uma vez que, “é possível que o educando, na sua marca para a autonomia, revele deficiências que poderão dificultar a consecução deste objetivo. A tarefa dirigida será uma terapêutica adequada para eliminar ou atenuar essas deficiências” (NÉRICE, 1973, p. 103). Além disso, o autor aponta que a partir do estudo dirigido, deveria surgir o incentivo para o estudo livre, em que o educando seria motivado a trabalhar de forma independente, desenvolvendo seu senso crítico, sua iniciativa e sua criatividade.

No caso da coleção *Estudo Dirigido de Português*, o desenvolvimento das atividades já estava formulado, dispensando, assim, o trabalho do professor em criá-las, isso sem levar em consideração, obviamente, a prática exclusiva de cada docente em sala de aula. Sendo assim, o professor, de acordo com a temática da coleção, teria realmente um papel de orientador, e o material seria o norteador no processo do ensino de Língua Portuguesa.

Essa característica é bastante evidente tanto nos livros publicados anteriormente e posteriormente a promulgação da Lei 5.692/71 conforme pode-se observar nos exemplos das figuras 14 e 15.

FIGURA 14 – O DIÁLOGO ENTRE NARRADOR E ALUNO - 1971

Suponhamos que você não disponha de nada no momento em que um mendigo lhe pede uma esmola. Você quer ajudá-lo e por isso fica embaraçado. O poema que vamos estudar sugere uma solução para resolver esse problema.

Antes de ler, veja bem o significado destas palavras:

toscos: grosseiros, malfeitos, rudes;

indigência: miséria extrema, falta do necessário para viver;

regaço: colo, dobra formada pela roupa entre a cintura e os joelhos de pessoa sentada.

FONTE: (FERREIRA, 1971a, p. 16)

FIGURA 15 - O DIÁLOGO ENTRE NARRADOR E ALUNO – 1974

VI — Trabalho escrito

Para que possamos propor-lhe um trabalho, precisamos que você leia o poema seguinte.

FONTE: (FERREIRA, 1974a, p. 52)

Esse diálogo entre narrador e aluno está presente em praticamente todo o material, através de expressões e imperativos como: “qual deles você prefere?”, “você sabia?”, “complete”, “ordene”; “busque o significado”, etc. Além disso, fica claro o papel de orientador que o professor deveria exercer a fim de auxiliar o aluno nas propostas de atividades. Nota-se, ainda, um intenso incentivo ao “diálogo”, em que o aluno era instruído a opinar, seja na escrita ou na fala, sobre determinados assuntos, interpretar situações, entre outros. Os exercícios na forma de interpretação e vocabulário, principalmente os que introduzem os tópicos juntamente com as ilustrações, tinham por finalidade levar ao aluno um certo aprofundamento e compreensão da língua. Havia a intenção do autor em dirigir o estudante ao reconhecimento de diferentes situações de comunicação e, assim, verificar os usos da linguagem. Esta foi uma tendência que, de certa forma, ganhou mais espaço no ensino de Língua Portuguesa a partir da Lei 5.692/71. No entanto, a abordagem comunicativa esteve também presente nas primeiras edições da coleção, uma vez que, mesmo durante vigência da Lei 4.024/61, havia igualmente uma

preocupação com o desenvolvimento da expressão e da comunicação clara e correta dos alunos.

A partir da Lei 5.692/71 a comunicação teve, entretanto, maior ênfase no currículo, e foi amplamente abordada nas orientações a respeito do ensino de Língua Portuguesa. Neste caso, não só o texto escrito ou a oralidade faziam parte dessa abordagem, mas, também, as imagens, as cores, além de outras tipologias textuais como HQs, charges, artigos jornalísticos, fotografias, poemas, peças teatrais, entre outros. Neste sentido, o ensino de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa teria o objetivo de dar ao aluno a oportunidade de “interpretar a língua, como também códigos não linguísticos” (BACHA, 1973, p. 54).

A Resolução nº 8 do Parecer nº 853/71, art. 3º, alínea “A”, define a língua como um instrumento que deveria garantir ao aluno o contato com o outro e com a cultura brasileira por meio de diferentes tipologias textuais. O objetivo principal deveria ser o desenvolvimento da comunicação e da expressão do aluno, que poderiam ser exploradas a partir de diversas atividades, como por exemplo:

a observação no estudo de desenhos, nos jogos; - a reflexão nas discussões dirigidas, nos grupos de discussão, nas redações, nos estudos de desenhos; - a criação nas dramatizações, nos coros falados, nas redações, na elaboração de montagens, de cartazes, na realização de exposições; - a discriminação de valores nas discussões dirigidas, nos grupos de discussão, nas dramatizações, nas críticas às redações, nos estudos de textos, na elaboração de montagens, de cartazes; - o julgamento nas discussões dirigidas, nos grupos de discussão, nas dramatizações, no estudo de desenhos, nas críticas às redações, nos estudos de textos, na elaboração de montagens, de cartazes; - o convívio e a cooperação nas discussões dirigidas, nos grupos de discussão, nas dramatizações, nos coros falados, nos jogos, na elaboração de montagens, de cartazes; - a decisão nas discussões dirigidas, nos grupos de discussão, nas dramatizações. (PEREIRA, 2006, p. 4432)

Aprender a Língua era, portanto, desenvolver a *Comunicação* e a *Expressão*. O objetivo principal era demonstrar ao aluno a importância de saber escrever, ler e falar de forma eficaz. Neste período “o espaço escolar é visto como lugar de interação. Lugar onde os sujeitos interagem socialmente entre si, por meio de diferentes e variadas práticas de linguagem, as quais são indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem dos alunos” (PEREIRA, 2006, p. 4432).

A coleção *Estudo Dirigido de Português* foi um material que, de fato, tentou garantir essas articulações entre o falar e escrever bem, através de diferentes formas de atividades que enfatizavam a comunicação.

Em relação aos livros da coleção publicada em 1971, quando ainda não se tinha promulgado a Lei 5.692/71, o material divide-se em duas partes, primeiramente com “estudo de textos”, e depois “complementação gramatical”. Essas duas partes deveriam complementar-se, facilitar seu uso, além de tornar o estudo menos exaustivo, uma vez que o professor poderia revezar entre uma parte e outra ao abordar determinados assuntos. Inicialmente, irá ser feita a análise desta primeira parte da coleção, destinada ao estudo literário.

O Parecer nº 853/71, nos objetivos gerais do núcleo comum, reforça a importância da Literatura no ensino e aprendizagem de diferentes linguagens, que deveria centrar-se em desenvolver a eficácia da comunicação, assim como a compreensão e apreciação da "Cultura Brasileira":

As situações criadas e os textos escolhidos para leitura, em articulação com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa Literatura, da Civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos. Isto, evidentemente, não há de conduzir a exclusivismos estreitos. Assim como nossa História é parte da História Universal, a Literatura Brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina. Seja como for, é preciso não esquecer que "atrás de uma língua há um país, nesse país existem homens, e o que se pretende é conduzir a eles"(C. M. Laloum). (CFE, 1971, p. 171)

Desta forma, assim como aponta Razzini (2000), a partir desse momento

o ensino de português passou a admitir, cada vez mais, um número maior e mais variado de textos para leitura, desde os tradicionais excertos literários, consideravelmente ampliados com a literatura contemporânea, até todo tipo de manifestação ‘gráfica’, incluindo textos das outras disciplinas do currículo (sociais, científicos), textos de jornais, revistas, quadrinhos, propaganda, etc. (2000, p 112).

Essa diversidade textual motivaria o desenvolvimento de diferentes linguagens, e, por conseguinte, a *comunicação* e *expressão* do aluno. Para isso, no ensino de Língua Portuguesa deveriam propor atividades que estimulasse tais características, por isso o uso de diferentes tipos textuais, representações gráficas, entre outros. Neste sentido, além dos exercícios que deveriam sistematizar questões da língua e da leitura e interpretação textual, o ideal, de acordo com orientações da época, era de que o ensino de Língua Portuguesa visasse também

o desenvolvimento da capacidade de ouvir, de debater, de expor idéias e respeitar as alheias; de participar objetiva e construtivamente de trabalho em equipe e de atividades de grupo em geral; de aprender a respeitar os mais capazes em cada setor; de refletir com espírito crítico.

Deve-se ainda ter em vista desenvolver, através de todas as oportunidades que ocorrem nessas atividades, os valores sociais e morais de tolerância, cooperação, solidariedade; as atitudes de saber ganhar e perder, respeitando o adversário e valorizando o esforço alheio; a compreensão e o respeito às diferenças individuais. A literatura, as manifestações artísticas em geral favorecem a consecução desses fins. (PINHEIRO, 1972, p. 15).

A literatura constituía, portanto, parte essencial do ensino de Língua Portuguesa, sendo que o gosto pela leitura e a interpretação literária seria, de acordo com Lúcia Marques Pinheiro (1972), por exemplo, “o mais importante e básico dos objetivos a obter, no que respeita à língua nacional” (1972, p.16). Na coleção *Estudo Dirigido de Português*, a literatura tem papel importante, principalmente nas edições publicadas após a Lei 5.692/71, em que ocupa maior espaço, provavelmente com a intenção de adequar-se à valorização dada à literatura devido às discussões propostas pela nova legislação. Na primeira parte do livro, cada unidade didática inicia-se com alguma ilustração⁵⁹ acompanhada de determinados comentários, que estimulam o aluno a resolver questões, opinar e refletir sobre determinado tema. A separação entre cada uma dessas unidades é demarcada apenas por essa ilustração que, no alto da página, inicia cada uma delas. Nota-se que a ilustração segue não somente como adorno do texto que virá logo a seguir, mas também como um exercício de incentivo ao diálogo, em que o aluno precisaria usar sua bagagem de conhecimento, ou mesmo do auxílio do professor, para responder.

Essas atividades buscavam desenvolver a fala e/ou a escrita, constituindo, portanto, a “motivação”, ou seja, uma questão motivadora apresentada após cada texto, inserida dentro de um retângulo. Após isso, o texto literário é apresentado, com linhas numeradas de cinco em cinco, e serve como apoio para o desenvolvimento desses exercícios, conforme pode ser observado no exemplo da Figura 16:

⁵⁹ De acordo com Batista (2008, p. 43), as ilustrações de Eugênio Colonnese, presentes na coleção, têm um traço conservador semelhante a outros manuais, no caso não citados pelo autor. Apesar da tradição apresentada nos traços das ilustrações, Ferreira preocupava-se em orientar que essas imagens não marcassem estereótipos, e ainda que pudessem representar uma maior diversidade cultural: “Nas gravuras, eu aconselhava (não exigia, mas sempre fui atendido) a não pôr óculos em professor (a), nem desenhar serviçal preto, criar qualquer situação que pudesse ser vexatória para alguém” (FERREIRA, 2016b).

FIGURA 16 – ATIVIDADE ORAL/ESCRITA E A LITERATURA



O poeta Manuel Bandeira diz que ouviu a resposta de uma estrela. Teria ouvido mesmo, ou tudo não passa de imaginação? Não acha bom ler o poema?

A ESTRÊLA

Vi uma estrela tão alta!
 Vi uma estrela tão fria!
 Vi uma estrela luzindo
 Na minha vida vazia.
 5 Era uma estrela tão alta!
 Era uma estrela tão fria!
 Era uma estrela sózinha
 Luzindo no fim do dia.
 10 Por que da sua distância
 Para a minha companhia
 Não baixava aquela estrela?
 Por que tão alto luzia?
 E ouvi-a na sombra funda
 Responder que assim fazia
 15 Para dar uma esperança
 Mais triste no fim do meu dia.

MANUEL BANDEIRA — *Lira dos Cinquent'Anos* em "Antologia Poética", Editora Sabiá, Rio, pp. 122-123.

FONTE: (FERREIRA, 1971d, p. 21)

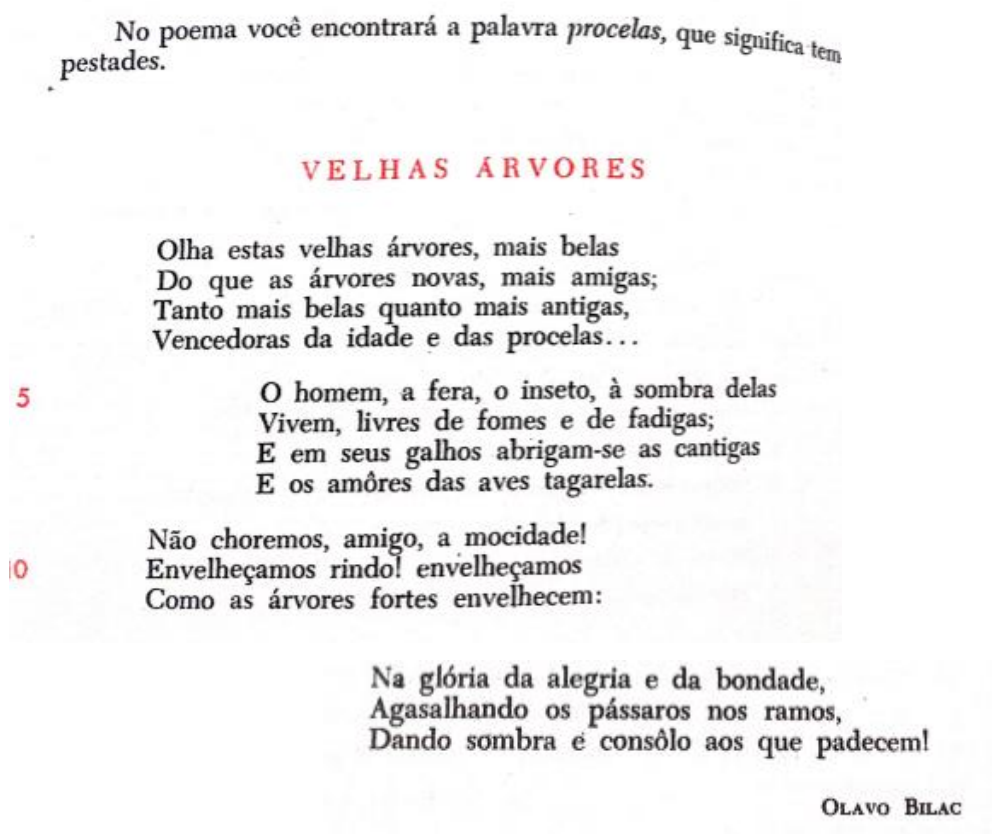
Essas pequenas atividades, quando relacionadas ao mesmo texto, mantêm-se de uma edição para outra, e parecem, em sua maioria, ter por objetivo explorar questões de comunicação e expressão a partir de questionamentos, charadas, incentivo à leitura, entre outros. Tais exercícios estão presentes nas duas edições do material, no entanto, aparecem com maior frequência nos livros publicados após promulgação da nova legislação, provavelmente pela maior valorização dada aos aspectos comunicativos.

Logo a seguir da ilustração, há a exposição de um texto, poema, conto, crônica, fragmentos, e outros, escrito geralmente por um autor⁶⁰ de valor amplamente reconhecido na literatura nacional, como por exemplo: Olavo Bilac, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Monteiro Lobato, Luís da Câmara Cascudo, dentre outros. No

⁶⁰ É interessante ainda observar que após a apresentação de cada texto havia dados biobibliográficos a respeito do autor, garantindo ao aluno e professor mais informações e contexto da literatura apresentada.

estudo do texto, parece estar prevista uma motivação inicial como forma de preparar o aluno para a leitura, que poderia ser silenciosa ou oral. O autor em determinados momentos apresenta explicações a respeito da estrutura da narrativa ou mesmo de determinadas expressões que poderiam ser desconhecidas pelo aluno.

FIGURA 17 – O TEXTO LITERÁRIO



FONTE: (FERREIRA, 1971a, P. 46-47)

Os textos em geral refletem alguma questão já abordada na ilustração anterior e preparam o aluno para cada um dos cinco tópicos de exercícios que viriam a seguir: I – Estudo das ideias; II – Estudo do vocabulário III – Estudo das expressões; IV – Estudo da Composição; V – Recapitulação Gramatical; VI -Trabalho oral; VII – Trabalho escrito⁶¹. Cada um deles buscava abordar, com alguns exercícios (entre 3 a 10), questões a respeito da interpretação do texto, sobre as expressões e ideias nele presentes, e por fim um trabalho oral e escrito relacionado ao tema do texto e que incentiva o aluno a opinar e refletir sobre determinado assunto.

⁶¹ Dependendo do número de edição do material, ou da necessidade do conteúdo apresentado, essa ordem se altera, suprime alguns dos tópicos, ou une-o com outros, no entanto mantêm, em geral, a mesma essência de configuração em todos os livros localizados.

Assim como as capas destes livros publicados em 1971, que possuíam menos cores e nada de ilustrações, em comparação com a capa das edições posteriores (ver figura 7), o interior do livro mantinha-se da mesma forma. As imagens aparecem com cautela, somente no início de cada unidade, e em nenhum momento como adereço de algum exercício. Além disso, essas ilustrações mantinham uma tendência discreta para as cores que, de acordo com Belmiro (2000), era um padrão recorrente nos livros didáticos modernizados do fim dos anos 1960, que apresentavam tons amarronzados ou alaranjados seguidos por um contorno preto na maioria das imagens.

Vale ainda mencionar que, nesse período, “a imagem é meio de motivação para a leitura do aluno, e tem como finalidade modernizar o objeto livro” (BELMIRO, 2000, p.18). Dessa forma, essa ilustração, que aparece de forma canônica sempre no alto da unidade didática destinada ao estudo literário, tinha como intenção incentivar o aluno a leitura que viria a seguir, e suas possíveis interpretações. Esse dado foi confirmado pelo próprio autor dos livros, que mencionou ainda que nenhuma delas tinha a intenção de simplesmente ilustrar a coleção, mas sim auxiliar no processo de incentivo para interpretação das atividades presentes nos livros. As charadas, que de acordo com Ferreira (2016) eram novidade para as coleções didáticas do período, aparecem geralmente relacionadas a essas ilustrações.

Nos exercícios que buscavam a interpretação do aluno, após a apresentação da imagem e do texto literário, é possível observar atividades ora simples (levando em consideração as séries a que se destinavam os livros), como buscar o significado de alguma palavra no dicionário:

FIGURA 18 – EXERCÍCIOS SIMPLIFICADOS

- Com a ajuda de seu dicionário, resolva estas questões:
- 1) *No texto aparece o verbo exibir (linha 5), que significa
.....
Construa duas frases empregando-o.*
 - 2) *Substitua por sinônimos as palavras grifadas nesta frase: “Ele coçou a cabeça, irresoluto, mas quando me viu já enchendo o cheque, sobressaltou-se” (linhas 10 e 11):*

FONTE: (FERREIRA, 1971d, P. 31)

E ora exercícios com um grau de complexidade maior e de conhecimentos da nomenclatura gramatical, presentes em geral nos tópicos de “recapitulação gramatical”:

FIGURA 19 – EXERCÍCIOS COM MAIOR COMPLEXIDADE

Para que você possa estar sempre em forma, resolva estas questões:

- 1) Na linha 1 o autor usou um pronome proclítico. Poderia usar a ênclise, ou a próclise é obrigatória naquele caso?
- 2) Divida este período em orações, classificando-as: “Eram oito horas da noite quando finalmente um caminhão se deteve à minha porta no dia seguinte”.

FONTE: (FERREIRA, 1971d, P. 32)


É interessante observar, dessa forma, que a gramática não era deixada de lado nessa parte do livro, que era em princípio destinada ao estudo literário. Aparecia, na maioria das vezes no tópico de recapitulação, porém geralmente com bastantes exercícios comparado com os outros tópicos. Essas atividades demonstram a intenção de relembrar alguns assuntos que, conforme menciona o narrador do livro, seriam importantes que não fossem esquecidos pelo aluno, mas que não são abordados em tal unidade. Serviam, portanto, para rememorar assuntos aprendidos anteriormente ou que estavam sendo paralelamente trabalhados pelo professor.

FIGURA 20 – RECAPITULAÇÃO GRAMATICAL

V — Recapitulação gramatical

Queremos que você não perca a forma em assuntos gramaticais. Por isso, fizemos estas questões. Resolva-as, pois:

- 1) Estabeleça relação entre estas colunas: “Contorce-se num ríctus de dor”.
O pronome átono oblíquo está:

() proclítico	() a frase está entre parênteses.
() mesoclítico	porque: () o autor preferiu.
() enclítico	 não se inicia frase com pronome oblíquo.

FONTE: (FERREIRA, 1971d, P. 17)

IV — Recapitulação gramatical

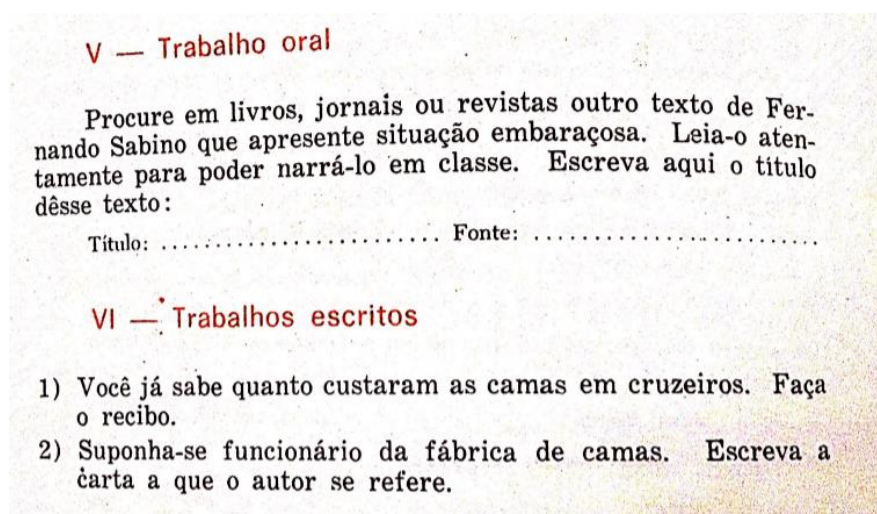
Quando você começa a perder a forma em matéria de gramática, nós providenciamos algumas questões para ajudá-lo. Procure resolver estas:

- 1) Na primeira quadra do soneto há um substantivo qualificado por dois adjetivos. O substantivo é:....., e os adjetivos são: e

FONTE: (FERREIRA, 1971c, P. 49)

As atividades relacionadas à comunicação e expressão muitas vezes aparecem na coleção como propostas de pesquisa e de exposição do aluno sobre determinado tema, incentivando-o a expressar-se através da escrita, e a comunicar-se com facilidade.

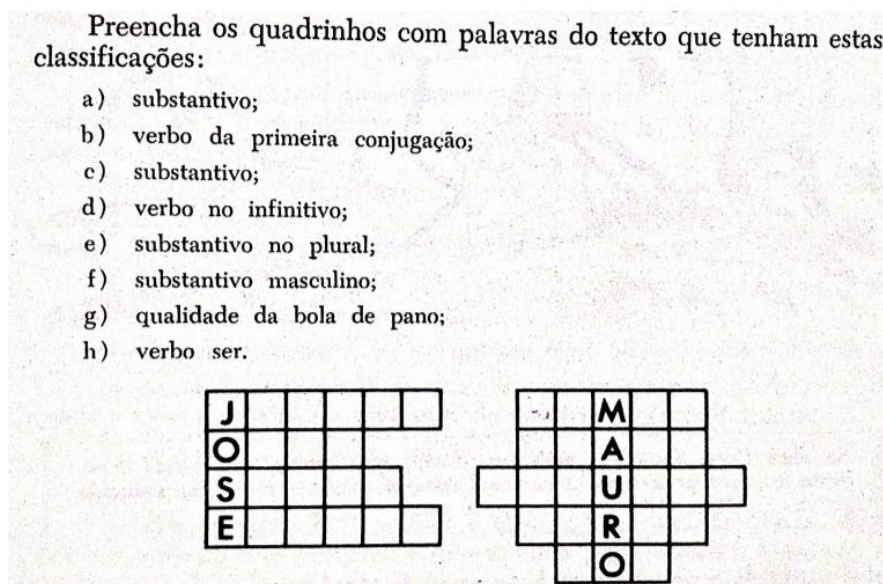
FIGURA 21 – ATIVIDADES DE ORALIDADE E ESCRITA



FONTE: (FERREIRA, 1971d, P. 34)

Além disso, alguns desses exercícios de escrita e oralidade apresentavam-se em forma de palavras-cruzadas, mais uma novidade que passa a aparecer com mais frequências nas coleções didáticas do período, segundo aponta Ferreira (2016).

FIGURA 22 – EXERCÍCIO DE PALAVRAS CRUZADAS



FONTE: (FERREIRA, 1971a, P. 17)

O que se percebe nessa primeira parte do livro destinada ao estudo de textos de uma edição para outra é que nos livros publicados após a promulgação da Lei 5.692/71 há a inserção nos exercícios textuais de atividades que passam a explorar também ilustrações e a linguagem não-verbal. Neste sentido, na coleção publicada em 1974 os tópicos permanecem os mesmos, assim como a divisão do material entre estudo de textos e complementação gramatical, no entanto, além de mais ilustrações já na apresentação de capa do livro (ver figura 8), o interior do material também apresenta mais cores, ilustrações, e uma maior quantidade de atividades como charadas, caça-palavras, entre outros.

Assim, a imagem segue com sua posição inicial, seguida pelo exercício de incentivo e pelo texto literário. Pode-se notar que algumas imagens, textos e exercícios continuam os mesmos da edição de 1971 para a de 1974. No entanto, há acréscimos nestas versões posteriores a Lei que merecem comentários.

A anedota, por exemplo, antes não presente nos livros, surge nas unidades. Em alguns casos, ela aparece como complemento para o desenvolvimento da escrita, e muito provavelmente com a intenção de tornar a aula menos fastidiosa ao trazer situações engraçadas, podendo causar, assim, certa motivação no aluno.

FIGURA 23 – EXERCÍCIOS COM ANEDOTAS

VI — Trabalho escrito

Tomando por modelo o texto “Foi o Zé”, de Nestor de Holanda, recrie uma estória com os seguintes elementos, de modo que possa ter como título: “O Aluno Distraído”:

- 1) **Menino distraído:** Maurílio (procure descrevê-lo em poucas palavras), aluno da sexta série, vive nas nuvens, e isso fá-lo provocar situações engraçadas.
- 2) **Situações engraçadas:** (mostrar a reação dos colegas e dos professores em cada uma delas).
- 3) **Conclusão:** Maurílio procura não se distrair e se esforça para ficar atento, sem consegui-lo (nova situação engraçada para rematar).

Para auxiliá-lo, queremos dar as **situações engraçadas** e o faremos em forma de anedotas. No trabalho, você deve utilizar todas as anedotas, reservando, porém, a última para a conclusão.

Observação: Faça as modificações necessárias nas anedotas. Você pode desenvolvê-las mais. Muito cuidado em tudo, pois queremos que você faça um ótimo trabalho.

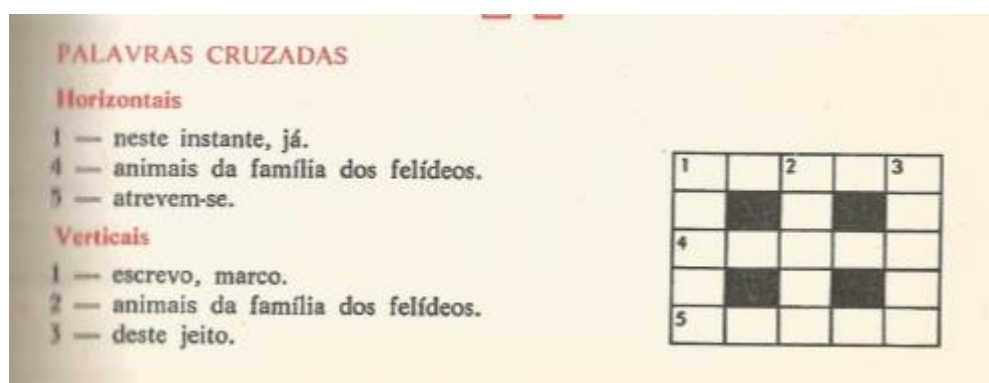
Eis as anedotas (elas estão resumidas).

- Na aula de Matemática, o professor resolvia um problema com os alunos. Maurílio estava distraído, contando as figurinhas de animais que lhe restavam. Quando terminou a contagem, notou que o professor o chamara e fizera a seguinte pergunta:
 - Subtraindo 1 536 de 2 421, quanto restou, Maurílio?
 - O menino que não sabia do que se tratava e que só tinha em mente as figurinhas, saiu-se com esta:
 - Três galinhas, um peru e um elefante!

FONTE: (FERREIRA, 1974b, p. 19)

Por sua vez, as palavras cruzadas e os caça-palavras mantêm-se de uma edição para outra, porém aparecem com maior frequência, e em geral complementam algum conteúdo, como exercícios, ou ainda como apêndices de unidades gramaticais, ou seja, atividades extras, como demonstrado na figura 24. No entanto, ainda que sejam apêndices, esses exercícios, algumas vezes, trazem referências, mesmo que sutis, sobre o conteúdo do texto estudado anteriormente.

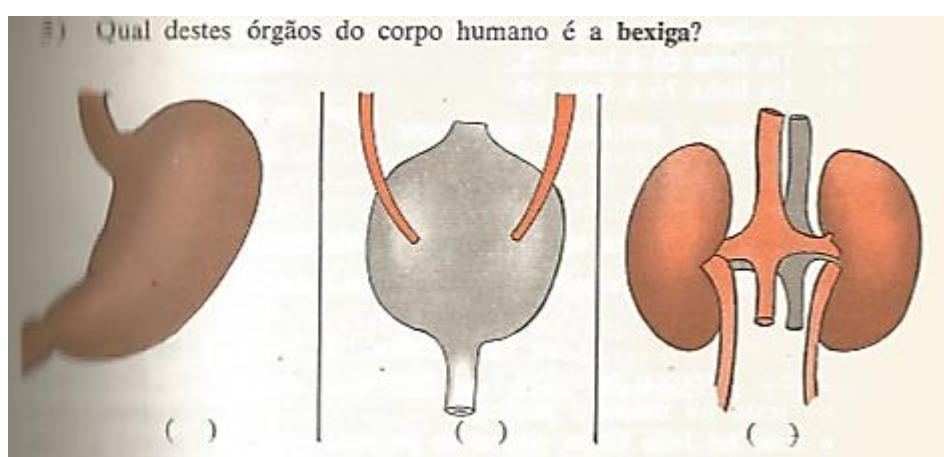
FIGURA 24 – EXERCÍCIO COM PALAVRAS CRUZADAS



FONTE: (FERREIRA, 1974a, p. 95)

As ilustrações, e a maior presença de cores, são, sem dúvida, as mudanças mais marcantes dessa edição da coleção. Para se ter uma noção do aumento de imagens no material, na coleção de 1971, por exemplo, destinada ao 3º ano do ginásial conta com 30 imagens no total, por sua vez, o livro correspondente, destinado à 7ª série do primeiro grau, apresenta 71 imagens no total. Ou seja, um aumento significativo de 137%. Além disso, as imagens não se apresentam somente como ilustração que antecede o texto, mas passam a compor, também, parte dos exercícios, assim como demonstrado no exemplo a seguir.

FIGURA 25 – AS IMAGENS COMO COMPLEMENTO EM ATIVIDADES



FONTE: (FERREIRA, 1974d, p. 16)

Cada grupo de atividade que os livros organizam possui pelo menos uma ilustração, no início de cada unidade, no entanto, como já comentado, nas edições posteriores a legislação de 1971, apareciam acompanhando exercícios e atividades.

Outra característica bastante interessante observada nestes livros é o fato de que começam a aparecer nas edições publicadas após a Lei 5.692/71 ilustrações com aspectos de histórias em quadrinhos, conforme exemplificado na figura 26.

FIGURA 26 – EXERCÍCIOS EM HQS



FONTE: (FERREIRA, 1974d, p. 26)

A presença desses quadrinhos varia no decorrer da coleção de 1974, em alguns momentos ela é complemento de exercício, como na figura anterior, e em outros aparece no final de alguma unidade contando alguma história humorada que não se relaciona ao conteúdo abordado. Isso acontece também com os jogos de palavras cruzadas e caça-palavras, que em determinados momentos são só um apêndice da unidade e tinham, provavelmente, a intenção de motivar o aluno e fazê-lo apreciar a coleção e o conteúdo que aprendia. Com efeito, seja por meio desses jogos ou pelo uso intensivo de ilustrações, o autor da coleção expressava uma grande preocupação em agradar o aluno, e conforme aponta Batista (2008, p. 47) sobre essa mesma característica de *Estudo Dirigido de Português*, Ferreira procurou, através disso, tornar provavelmente o ensino menos penoso.

O professor, romancista e escritor Osman Lins, em 1977, comentou a respeito desses modelos de livros didáticos que passaram a tomar conta das coleções publicadas no mesmo período que a de Ferreira. De acordo com o autor, muitos buscavam atrair esses alunos-leitores através desses jogos e da profusão de cores e ilustrações. Essa característica era, portanto, uma tendência geral na configuração gráfica das produções didáticas destinadas ao ensino de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa nos anos de 1970. Nesse período, com “influências intensas da Teoria da Comunicação no ensino da Língua Portuguesa” (BELMIRO, 2000, p.17), e aliado aos avanços tecnológicos e da indústria gráfica brasileira deste período, os livros didáticos, assim como *Estudo Dirigido de Português*, passam a apresentar melhores ilustrações provavelmente para adequar-se a um mundo mais colorido e dinâmico representado pelas mídias da época.

Tal característica foi interpretada de forma pejorativa por Osman Lins que, em 1977, denominou essa profusão de imagens e cores nos materiais didáticos de Língua Portuguesa como uma “Disneylândia Pedagógica”:

Tendo essa nova concepção da disciplina de português aparecido contemporaneamente ao grande desenvolvimento da indústria gráfica no Brasil, os livros didáticos são profusamente ilustrados e coloridos, o que levou Osman Lins a caracteriza-los como ‘uma Disneylândia pedagógica’, um ‘delírio iconográfico’”. (SOARES, 2002, p. 170)

O autor, ao utilizar tal expressão, buscou referenciar a quantidade exacerbada de recursos visuais que passavam a complementar os livros didáticos da época. Lins (1977) esclarece sua opinião ao apontar que as ilustrações desses materiais não eram essencialmente um problema para o ensino das disciplinas escolares, e que em algumas delas eram ainda necessárias, como por exemplo, nas de geografia e história.

Na opinião do autor, essa quantidade exacerbada de ilustrações poderia tirar espaço do aprendizado de Língua, não considerando, assim, a capacidade do aluno de aliar o ensino a uma pluralidade de linguagens:

Que se pode esperar, mais tarde, da capacidade de leitura – e da compreensão do texto – de alunos tão mimados pela imagem? Alunos aos quais se ensina a língua com tão abundantes suportes visuais habituar-se-ão ao severo preto-e-branco dos textos? Serão, por sua vez, capazes de exprimir-se sem o auxílio da imagem, quando isto lhes for exigido? (LINS, 1977, p.137)

Lins (1977) defendia, ainda, que esse rico imaginário que as imagens proporcionavam tinha a mera intenção de agradar o aluno, e assim, incentivá-lo a gostar

do conteúdo e do livro que utilizava. Neste sentido, de acordo com o autor, “tudo parecia obedecer ao conceito de que o aluno não estava apto a qualquer esforço sério, só sendo motivado nessa atmosfera de puerilidade, de gracejo perpétuo” (LINS, 1977, p.138).

A coleção *Estudo Dirigido de Português* parece ter buscado, realmente, agradar e motivar o aluno a partir de sua configuração com imagens, charadas, piadas, e histórias em quadrinhos, principalmente, conforme observado, em sua edição publicada após a Lei 5.692/71 que apresenta uma maior quantidade dessas características ora comentadas. E isso de fato corroborava com os próprios princípios da Lei. Alguns textos que circularam durante o período e que foram localizados para esta pesquisa, como o de Oliveira (1974), Bacha (1973) e Saldanha (1975), reforçam a importância da ilustração, e o incentivo que dela partia, no ensino de Língua:

As ilustrações complementam os textos, as experiências prévias dos alunos vão ditar suas escolhas e a maneira de apresentá-las. As do livro devem ser exploradas ao máximo pelos professores. As habilidades mentais e intelectivas e apreciativas se desenvolvem na análise de cada pormenor, na força do conjunto, nos contrastes de forma e cor (...) (OLIVEIRA, 1974, p. 26).

Isso pode justificar, portanto, o fato da coleção publicada após a legislação de 1971 apresentar uma configuração gráfica muito mais avançada em relação a sua edição posterior. A inserção de quadrinhos nesta edição da coleção publicada após promulgação da Lei 5.692/71 também se justifica pelas discussões do período acerca de sua relevância no ensino de Língua Portuguesa. Em publicação na revista *Educação*, a ilustradora Paula Saldanha⁶² (1975) aponta que os quadrinhos, que começaram a circular no início do século XX no Brasil, e que nos anos 1970 tinham já maior visibilidade, promovem ao leitor um novo tipo de literatura: popular, de fácil acesso e compreensão e com imenso poder de comunicação.

De acordo com a autora, as HQs, se inseridas no contexto escolar, poderiam promover uma síntese e uma dinâmica do texto e do conteúdo de forma mais simplificada, e funcionariam, ainda, “como uma iniciação à leitura, contribuindo para a aproximação dos jovens à leitura” (1975, p. 62). Seriam, portanto,

a opção mais imediata, ‘mais fácil’; sua linguagem direta e dinâmica, combinada a imagens com muito movimento e expressão, funciona como um jogo e atrai mais do que um livro só de texto (principalmente se a criança ainda não tem o hábito de leitura – por ter pouca idade ou por não ter condições socioeconômicas que propiciem a formação desse hábito importante). (SALDANHA, 1975, p. 62).

⁶² Paula Saldanha (Rio de Janeiro, 19 de julho de 1953) foi jornalista, apresentadora, escritora, ilustradora e ambientalista brasileira. Fonte: www.paulasaldanha.org.br Acessado em: 29/11/16

Em diversos momentos do texto, Saldanha (1975) enfatiza ainda o poder de comunicação apresentado pelos quadrinhos, através das situações que promove, com cores e imagens, a interação e motivação do aluno. A partir dos quadrinhos, o estudo poderia partir de diversos incentivos, e seria, ainda, mais uma vertente literária para discussão. O fato de propor e facilitar a comunicação e as diversas formas de expressão do aluno justifica a presença marcante dos quadrinhos na coleção *Estudo Dirigido de Português*, demonstrando que, de fato, o autor parecia estar a par das discussões do período e dos métodos que poderiam facilitar e/ou modernizar o material destinado ao ensino de Língua Portuguesa. Principalmente ao observar as duas versões do material, em que a princípio apresenta uma quantidade mais moderada de ilustrações, e após mudanças na legislação educacional passa a apresentar mais cores, imagens, e outros meios de incentivar o aluno à leitura e a compreensão do conteúdo, como, por exemplo, os próprios quadrinhos.

A presença mais marcante de ilustrações na coleção publicada após a Lei 5.692/71 não se justifica somente por estas questões abordadas pelas orientações pedagógicas provenientes da legislação, mas também devido às inovações na área gráfica que propiciaram à coleção *Estudo Dirigido de Português* uma melhor diagramação e impressão, resultando, assim, em um produto final mais bem-acabado e visualmente mais atraente para seu público alvo.

As imagens presentes no material seriam, portanto, uma motivação visual que deveria promover e acompanhar o processo de interpretação da leitura e do aprendizado de Língua Portuguesa. Além das imagens, observou-se que esta primeira parte da coleção destinada ao estudo de textos apresentava também caça-palavras, palavras cruzadas, entre outras atividades deste cunho. No entanto, estavam muito mais presentes na coleção publicada após a Lei 5.692/71, isso porque havia nas orientações curriculares no período um incentivo para que o estudo, e os exercícios, provocassem certa motivação nos alunos, mas que ao mesmo tempo não fossem simplesmente brincadeiras, e sim que tivessem relação com o conteúdo e que promovessem a comunicação e a expressão do aluno. Em resumo, o estudo deveria ter ora “força motivadora, provoca descobertas; ora tem força analítica, penetra no âmago das coisas; ora se fixa, para projetar-se” (OLIVEIRA, 1974, p. 27).

Em relação aos textos literários, entre as edições publicadas antes e após a Lei 5.692/71, muitos permanecem os mesmos, assim como as atividades e a exploração do conteúdo. No entanto, como a parte destinada ao estudo de textos sofreu aumento

significativo entre uma versão e outra houve, nos livros publicados em 1974, a inserção de novos textos e exercícios de interpretação. Além disso, conforme o índice de textos, os livros continuam a apresentar autores canônicos e recorrentes em livros didáticos de Língua Portuguesa, como Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Vinicius de Moraes, Manuel Bandeira, Clarice Lispector, entre outros, conforme pode-se observar na comparação a seguir entre as duas versões da coleção (outros índices textuais do restante das edições podem ser observados no Anexo 1):

FIGURA 27 – ÍNDICE DE TEXTOS

ÍNDICE DOS TEXTOS

A BORBOLETA PRETA — Machado de Assis	92
A OPERAÇÃO — Leon Eliachar	41
BARCOS DE PAPEL — Guilherme de Almeida	52
BIGUÁ — Ruth Guimarães	59
CANÇÃO DE SETEMBRO — Augusto Meyer ..	130
ERA UMA VEZ — Clarice Lispector	130
EXORTAÇÃO — Cassiano Ricardo	99
EXORTAÇÃO — Raul de Leão	105
FELICIDADE — Maluh de Ouro Preto	126
LAMENTAÇÕES — Menotti Del Picchia	116
MENINOS CARVOEIROS — Manuel Bandeira	77
MINHA SOMBRA — Jorge de Lima	28
O BARCO DE PAPEL — Olegário Mariano ..	56
O BURRINHO PEDRÊS — João Guimarães Rosa	131
O CICLISTA — Dalton Trevisan	128
O FIGADO INDISCRETO — Monteiro Lobato	43
O GATO PRETO E OS RATOS CINZENTOS — Austregésilo de Athayde	84
O HOMEM NU — Fernando Sabino	68
O JARDIM EM FRENTE — Carlos Drummond de Andrade	123
OEHA! OS LÍRIOS DO CAMPO — Érico Ve- ríssimo	108
O VALENTE — José Cândido de Carvalho	11
PANACÉIA INDÍGENA — Stanislaw Ponte Preta	35
POR QUE CHORAR? — Augusto Frederico Schmidt	129
PROVINCIA — Cecília Meireles	125
SONETO DE FIDELIDADE — Vinicius de Mo- raes	128
UMA VELHINHA — Cecília Meireles	20

FONTE: (FERREIRA, 1971c, p. 221)

ÍNDICE DOS TEXTOS

<i>A Borboleta Preta</i> — Machado de Assis	63
<i>Água Corrente</i> — Olegário Mariano	31
<i>Balada da Neve</i> — Augusto Gil	227
<i>Barca Bela</i> — Almeida Garrett	230
<i>Barcos de Papel</i> — Guilherme de Almeida ..	47
<i>Conversa de Casados</i> — Carlos Drummond de Andrade	225
<i>De Gramática e de Linguagem</i> — Mário Quintana	231
<i>Dor de Dente</i> — Mário de Andrade	231
<i>Era uma Vez</i> — Clarice Lispector	232
<i>Exortação</i> — Cassiano Ricardo	19
<i>Exortação</i> — Raul de Leão	24
<i>Gol de Padre</i> — Stanislaw Ponte Preta	11
<i>João Fanhoso</i> — Mário Palmério	53
<i>Lamentações</i> — Menotti Del Picchia	81
 <i>Meninos Carvoeiros</i> — Manuel Bandeira ...	59
<i>Mudança</i> — Paulo Mendes Campos	233
<i>O Barco de Papel</i> — Olegário Mariano	51
<i>O Fígado Indiscreto</i> — Monteiro Lobato ...	25
<i>O Herói</i> — Judas Isgorogota	233
<i>O Homem Nu</i> — Fernando Sabino	39
• <i>Olhai os Lírios do Campo</i> — Érico Veríssimo	75
<i>Para Sempre</i> — Carlos Drummond de An- drade	69
<i>Uma Velhinha</i> — Cecília Meireles	229

FONTE: (FERREIRA, 1974c, p. 222)

A coleção conta ainda com um apêndice intitulado como “Textos para estudo” que apresenta entre 7 a 10 textos literários complementares e que em alguns momentos são mencionados em unidades do livro para que sejam consultados. Além disso, aparentemente essa parte do livro poderia servir como textos extras para que fossem desenvolvidas entre alunos e professores diferentes atividades daquelas propostas pelo autor. Esse apêndice se mantém nas duas edições da coleção, com a diferença de que nos livros publicados antes da Lei 5.692/71 são apresentados no final do livro, e nos livros posteriores à legislação encontram-se após o capítulo de “estudo de textos”.

Em relação aos gêneros textuais apresentados na coleção, o quadro abaixo apresenta a relação entre cada uma das edições:

QUADRO 2 – FREQUÊNCIA DE GÊNEROS TEXTUAIS POR SÉRIE E EDIÇÃO

Gênero	Data de edição	1ª série/ 5ª série		2ª série/ 6ª série		3ª série/ 7ª série		4ª série/ 8ª série	
		1971	1974	1971	1974	1971	1974	1971	1974
Carta		0	0	0	0	0	0	0	1
Conto		6	5	4	2	1	1	3	3
Crônica		4	4	1	1	4	6	4	4
Fábula		2	0	0	0	0	0	0	0
Parábolas		0	0	1	1	0	0	0	0
Poema		11	12	7	13	12	13	9	11
Excerto de romance		2	7	5	10	4	9	3	6
Excerto de sermão		0	0	1	1	0	0	0	0
Teatro		0	0	0	0	0	0	1	2
	Total de textos	25	28	19	28	21	29	20	27

FONTE: A autora (2017)

É possível perceber a predominância de poemas, crônicas, contos e fragmentos de romances. O gênero poético é, no entanto, o mais predominante em todas as edições analisadas da coleção. Uma explicação para esse sucesso pode ser justificada pelo fato do texto apresentar curta extensão e, assim, os alunos teriam facilidade de decorar e declamar, atividades bastante comuns no decorrer destes livros com o objetivo de desenvolver a oralidade. Exercício este criticado por Lins (1977), quando aponta que em muitos materiais didáticos, até meados da década de 1970, pouco exploravam tal gênero, assim, a poesia era somente recurso para análise sintática ou mesmo era apresentada com o objetivo de “sugerir a leitura em voz alta e em grupo, única coisa a que parece destinar-se a poesia, a julgar por esses compêndios (...)” (LINS, 1977, p. 143).

Apesar disso, nos livros didáticos o gênero poético pode estar presente por sua facilidade didática – curta extensão, ludicidade de linguagem – mas essa facilidade às vezes pode levar a uma exploração superficial dos textos. Para Machado (1998), por exemplo, muitos manuais escolares ignoram os textos poéticos, e quando os inserem, utilizam deles como pretexto para exercícios gramaticais:

O número de poemas é bastante reduzido quando comparado com outros gêneros. Quanto ao lugar que ocupam nos livros, percebemos que quase nunca aparecem como texto principal da unidade. São eles,

na maioria das vezes, utilizados para memorizar gramática, ou para marcar datas de circunstância, como o dia dos pais, das mães, do índio etc. (1998, p. 79)

Ainda assim, conforme menciona Bornatto (2011, p. 89), a predominância de poemas no material didático, ou mesmo de contos e crônicas, como no caso de *Estudo Dirigido de Português*, também favorece um aspecto positivo da obra, uma vez que proporciona a possibilidade da leitura integral, mesmo que nem sempre o autor deixe claro se os textos se tratam de excertos ou não.

O predomínio de textos literários na coleção *Estudo Dirigido de Português*, também conhecidos como dialetos de prestígio, aparece, talvez, com o intuito de ilustrar a boa escrita e a boa fala, ou seja, a norma culta da Língua. A literatura parece constituir, na coleção, um exemplo do padrão culto da língua. De acordo com orientações que circularam na época, como os textos de Pinheiro (1972) e Bacha (1973), de fato a literatura e a compreensão textual deveriam primar por levar ao aluno o conhecimento das formas “corretas” da língua.

As atividades de leitura oral ou silenciosa, em suas formas variadas de prosa e poesia, de peças teatrais, de literatura em geral e, também, de livros-fonte, bem como as atividades de preparação para uso de bibliografia de referência, merecerão ênfase especial, uma vez que, além de servirem para o enriquecimento pessoal, o desenvolvimento da compreensão humana e o preparo para as horas de lazer, constituem o recurso mais eficaz para levar à *correção e elegância* no uso da língua. (PINHEIRO, 1972, p. 15, grifos meus)

Isso porque, muitos dos gêneros abordados, como poema, sonetos, ou textos com uma linguagem rebuscada, são, provavelmente, exemplos de uma linguagem distante daquela falada pelo aluno. Ao trazer tais textos, e o estudo de seu vocabulário e estrutura textual, o autor estaria propondo ao aluno um estudo mais avançado da Língua, em que o predomínio de textos literários buscava, essencialmente, desenvolver a fala e a escrita “correta”.

Neste sentido, o texto literário tornava-se peça fundamental para o ensino de Língua, e servia como apoio para o estudo das nomenclaturas gramaticais, e não somente para o desenvolvimento dos aspectos comunicativos, mesmo a gramática sofrendo neste período uma certa desvalorização. Segundo Faraco (2008), neste período não se condenava propriamente o ensino da gramática, que fez parte da tradição de ensino de Língua Portuguesa por muito tempo, mas sim seus erros ao ser aplicada em sala de aula. De acordo o autor, foram alguns eventos a partir dos anos 1970 que favoreceram a

condenação da gramática: “de um lado, a consolidação da linguística como matéria universitária e, de outro, a euforia com a chamada era da comunicação, combinada com o imediatismo do pensamento pedagógico tecnicista, que era privilegiado pela tecnoburocracia do regime militar” (FARACO, 2008, p.186).

Sendo assim, ainda que muitos livros didáticos tenham tentado substituir a gramática por elementos comunicativos durante este período, de acordo com o autor, a gramática continuou perdurando no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que, tradicionalmente o ensino da disciplina é relacionado ao conteúdo gramatical. Para Razzini (2000, p. 112), o fato da legislação de 1971 ter deslocado o ensino da norma culta para a aprendizagem de diversas linguagens, e principalmente no desenvolvimento da comunicação, não resultou, por fim, que o ensino desconsiderasse completamente as nomenclaturas, a fim de que o aluno obtivesse a escrita e a fala correta. Neste sentido, os conceitos da Teoria da Comunicação não excluíram as nomenclaturas e sistematizações gramaticais do ensino de Língua Portuguesa, mas apenas foram mescladas a ele.

Apesar das orientações pedagógicas da época incentivarem os elementos comunicativos no ensino de Língua Portuguesa, de fato a própria legislação, a partir do Parecer nº 853/71, não desmerece completamente o ensino de gramática, mas sim defende o ensino da língua a partir do uso, automatizando estruturas, formando habilidades de comunicação para, por fim, o aluno chegar às “sistematizações gramaticais” e “ordenar as experiências colhidas”, com a intenção de “despertar no aluno a consciência da língua que já é sua” (OLIVEIRA, 1974, p. 27).

Entretanto, os discursos presentes nas revistas pedagógicas da época algumas vezes demonstram maior ou menor valorização da gramática, assim como no caso dos textos de Elia (1976) e Lobo (1977), antes já comentados, em que o primeiro defende o ensino tradicional da Língua, e outro diferentes aspectos linguísticos, e não somente gramaticais.

Para Oliveira (1974), por exemplo, o estudo literário e de “aspectos de conteúdo e de forma, vai proporcionando, paulatinamente, a interiorização dos aspectos gramaticais, até o momento previsto da reformulação em estudos sistematizados” (1974, p. 27). Por sua vez, para Pinheiro (1972), as classificações gramaticais não teriam maior interesse no ensino de Língua Portuguesa, “e só irão surgir no final do curso, como sistematização das noções já vencidas e sem preocupação de domínio por parte de todos os alunos” (1972, p. 15).

Ainda assim, a gramática parece constituir, em ambas as orientações, conteúdo necessário ao currículo de Língua Portuguesa, mesmo que, em distintas opiniões, com intensidades diferentes. No caso da coleção *Estudo Dirigido de Português*, a situação não foi diferente, a gramática acompanha os elementos comunicativos e configura a maior parte dos exercícios relacionados ao texto.

As atividades de interpretação textual propriamente são poucas, e são apresentados nos tópicos “estudo das ideias” e “estudo da composição”; ambos se caracterizam na maioria das vezes por questões, entre 3 a 6, de compreensão das ideias expostas no texto e da estrutura da narrativa, conforme pode ser observado nos exemplos expostos nas figuras 28 e 29:

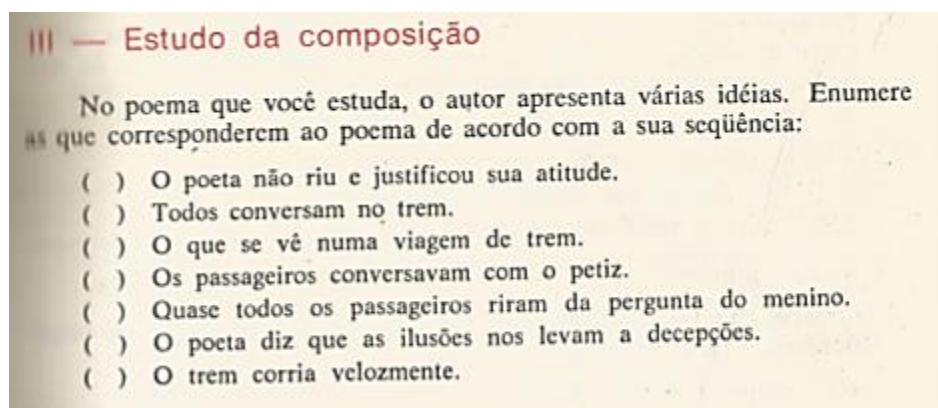
FIGURA 28 – ESTUDO DAS IDEIAS DO TEXTO

Procure resolver estas questões depois de ter lido o poema várias vezes:

- 1) *A estrela representa um bem para o poeta. Com que palavras é possível provar a existência desse bem?*
- 2) *Embora existindo, esse bem é inatingível. Que expressões do poema demonstram essa ideia?*
- 3) *Quando o poeta fala em vida vazia (verso 4), que pretende dizer?*
- 4) *Com fim do meu dia (verso 16) o poeta pretende dizer:*
 - () à tardinha;
 - () fim da vida (velhice);
 - () fim de uma ilusão;
 - () fim de uma esperança.
- 5) *A estrela responde ao poeta que brilha à distância para lhe dar uma esperança triste. A esperança é triste porque:*
 - () as esperanças sempre causam tristezas;
 - () os poetas, em geral, são tristes;
 - () só apareceu tardiamente.

FONTE: (FERREIRA, 1971d, P.22)

FIGURA 29 – ESTUDO DA COMPOSIÇÃO



FONTE: (FERREIRA, 1974b, p. 25)

É possível perceber, neste caso, que essas atividades privilegiam, além de questões fundadas no texto, um estudo do que e como a história é narrada, levando o aluno a perceber sutilezas do texto apresentado, seja da forma de narrar como de gêneros textuais. A partir disso, o aluno é orientado a responder questões que solicitam a localização de informação no texto, e de enumerar fatos que ocorreram em sequência na narrativa.

No restante dos tópicos, por sua vez, predominam o estudo de vocabulário e as nomenclaturas gramaticais, assim, a maior parte das instruções está voltada para o ensino da língua, e não para o estudo dos textos ou a análise literária.

Por exemplo, no tópico “estudo do vocabulário e das expressões”, que trata da abordagem das construções da língua, após o “estudo das ideias”, há o trabalho com o vocabulário e das expressões, no qual o aluno é incentivado a fazer pesquisas no dicionário. Nos exercícios propostos, que variam de quatro a dez, há referências ao texto estudado, porém o conteúdo é basicamente regras de acentuação gráfica, emprego de certas letras, e iniciais maiúsculas, emprego do hífen, uso de abreviaturas e siglas, entre outros.

FIGURA 30 – ESTUDO DO VOCABULÁRIO E DAS EXPRESSÕES

II — Estudo do vocabulário e das expressões

Com a ajuda de seu dicionário, resolva estas questões:

- 1) O verbo responder no poema (verso 14) significa
- 2) Explique o significado de responder nesta frase: Eufrásio até agora sempre respondeu pelo que fez.
Responder significa
- 3) O verbo responder aparece também em expressões, como neste caso: Mal lhe fiz a proposta, Epaminondas me respondeu com sete pedras na mão. A expressão é responder com sete pedras na mão e significa responder:
() com pesar, com dificuldade;
() com maus modos, agressivamente;
() reiteradamente, com muita repetição.
- 4) Escreva três frases com a expressão: responder com sete pedras na mão.
- 5) O poeta usa três vezes o verbo luzir. Você já sabe que luzir é
- 6) Escreva três frases com o verbo luzir.

FONTE: (FERREIRA, 1971d, p. 23)

Já o tópico “recapitulação gramatical” aborda as nomenclaturas e exerce, conforme menciona o próprio texto do livro, a função de rememorar conteúdos estudados em séries e/ou unidades anteriores.

FIGURA 31 – RECAPITULAÇÃO GRAMATICAL

IV — Recapitulação gramatical

Resolva estas questões para mostrar que está em dia com os assuntos já estudados:

- 1) Copie o verso 2 do poema, passando **homem** para o plural e substituindo a locução adjetiva por um adjetivo equivalente:
.....
- 2) No verso 5, temos adjetivo no grau superlativo absoluto analítico. Passe-o para o grau superlativo absoluto sintético:
Fitando com os olhos
- 3) Veja como se formou o diminutivo plural de **balão**. Passamos **balão** ao plural (**balões**), eliminamos o **s** e acrescentamos a forma diminutiva plural (**-zinhos**). Seguindo a mesma regra, dê o diminutivo plural de:
coração: *coraõezinhos* pão:
amor: *amorzinhos* cantor:
automóvel: anel:
mulher: funil:
tostão: jornal:
- 4) Cite do poema dois exemplos de pronomes, dando sua classificação.
- 5) Copie os versos 12 e 13, substituindo **cestas** por **balaços**.

FONTE: (FERREIRA, 1974a, p. 58)

Conforme pode ser observado na Figura 31, estes exercícios utilizam elementos do texto para a abordagem gramatical, prática que já era considerada comum no ensino de Língua Portuguesa desde meados dos anos 1950 e 1960, em que, conforme aponta Soares (2002), consistia em: “ou se estuda a gramática a partir do texto, ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. Além disso, os manuais didáticos passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática” (2002, p. 167). Ferreira manteve a tradição em sua coleção com uma proposta de ensino que aliava a reflexão gramatical à leitura e à produção de textos. Como nesta parte do livro o foco era, em especial, a leitura e a comunicação e expressão, os exercícios pouco mencionavam a nomenclatura tradicional, uma vez que a orientação era de não privilegiar termos e conceitos.

Entretanto, essa abordagem tradicional parece buscar uma caracterização formal da língua, uma vez que elenca, classifica e descreve diferentes elementos, mas pouco contextualiza o emprego dessas formas no uso cotidiano da Língua, que configuraria, de fato, o desenvolvimento da comunicação e expressão do aluno, mencionados pela própria legislação. No caso do estudo de verbos, por exemplo, mostra suas flexões e formas, mas pouco comenta a respeito do emprego dessas palavras no uso cotidiano da língua. Dessa forma, o aluno parece ser levado a memorizar e repetir conjugações, assim como compreender a estrutura da Língua, mas pouco reflete sobre como articular na fala e na escrita as diferentes questões gramaticais.

Ao considerar discussões a respeito do ensino de literatura que circularam no meio educacional do período, Oliveira (1974), menciona, por exemplo, que o estudo de textos deveria ter os seguintes objetivos:

Identificar o texto; relacionar imagens, motivos, ideias com a experiência pessoal do leitor; enriquecer, a partir do texto, na busca de novos caminhos, novas formas de expressão; julgar todo o texto, apreciação pessoal, confronto de apreciações de críticos; indicar o autor; situar o texto na obra do autor; dar a ideia principal do texto (temas, argumentos); dar as ideias secundárias; indicar os personagens; observar o cenário dos fatos, o tempo, duração, anos dias, momentos; descobrir o significado do texto; (...) julgar: o conjunto, alguns trechos, algum personagem, alguma expressão estilística, aceitar ou recusar o conteúdo e forma, força expressiva de frases e palavras, colorido e vivacidade das imagens, graças das comparações, relação dos aspectos gramaticais, linguísticos e estilísticos. (OLIVEIRA, 1974, p. 27)

Neste sentido, todo o trabalho com o texto e seus pormenores findaria no estudo gramatical, em que o aluno desenvolveria esse conhecimento “naturalmente” a partir do estudo de diferentes linguagens, até chegar às sistematizações gramaticais. A coleção

Estudo Dirigido de Português, de fato apresenta grande parte dessas características: o texto apresentava dados bibliográficos, sempre contextualizado com o restante das obras do autor; o vocabulário, assim como palavras que pudessem ser desconhecidas ao aluno eram exploradas pelo autor; os personagens, os temas, e o significado do texto eram, da mesma forma, explorados durante os exercícios; e por fim, todo este trabalho tinha por objetivo alcançar as nomenclaturas e a compreensão gramatical.

Se considerar a orientação ora mencionada de Oliveira (1974), por exemplo, a coleção de Ferreira parece, de fato, encaixar-se em um padrão exigido para o ensino de Língua Portuguesa, ainda mais que, além do tratamento adequado ao texto, mantinha um diálogo dirigido ao aluno e propunha diversas explorações de linguagem, como anedotas, palavras cruzadas, charadas, quebra-cabeças, curiosidades, entre outros. O estudo dirigido e as ilustrações não modificaram, porém, o conteúdo, pois, seria necessário conhecimento por parte do aluno da gramática para responder satisfatoriamente a maior parte das questões apresentadas na coleção. Neste sentido, o material mantém, ainda, o foco no estudo da gramática, e propunha uma variedade diferenciada de linguagens e motivações que, além de concordar com as orientações e com os elementos comunicativos discutidos pela legislação, tornavam mais “atrativos” os exercícios de sintaxe e outros.

No final da unidade textual, os elementos comunicativos são retomados nos tópicos “Trabalho escrito” e “Trabalho oral”, em que eram solicitados aos alunos declamações e trabalhos de apresentação, conforme já mencionados, e a produção textual, que exigia diferentes atividades, como: pesquisa, pontos de vista, e produção de textos de diferentes gêneros, principalmente poemas, cartas, propaganda, e etc. E eram, em geral, encerrados com diferentes atividades de passatempo, que nem sempre tinham alguma relação com o conteúdo estudado.

É interessante observar que estes exercícios buscavam motivar o aluno a expressar alguma opinião, propor alguma solução, e outras questões do gênero, ou seja, dependendo da abordagem em sala de aula, poderia incentivar a oralidade, a escrita, a expressão, ou todos de uma só vez. Isso foi, realmente, bastante valorizado pelas orientações relacionadas à Lei 5.692/71, em que a língua constituiria, essencialmente, um veículo para “expressar a cultura, permitir a comunicação social e formar e manifestar a personalidade” (BACHA, 1973, p. 58).

A capacidade de comunicação e expressão seria, dessa forma, desenvolvida de maneira gradativa durante o decorrer das séries e deveria abranger atividades “desde as narrações de fatos ocorridos ou de novidades trazidas pelos alunos, de dramatizações

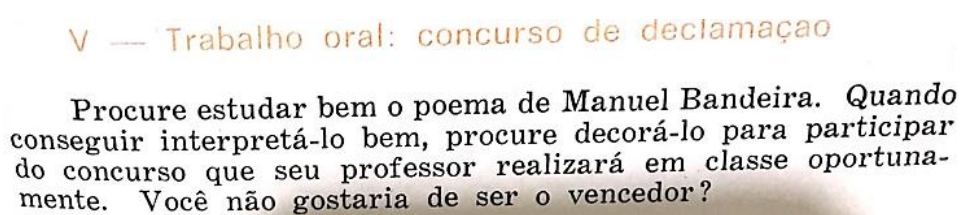
simples, de criação oral de histórias e expressão pessoal através de desenhos e experiências artísticas, até redações sobre experiências pessoais ou de cartas sociais, (...)” (PINHEIRO, 1972, p. 14).

Atividades que abrangem tais aspectos estão bastante presentes nesta parte da coleção, o que a configura, assim, como um material que, de fato, preocupou-se em desenvolver aspectos comunicativos. Muitos desses exercícios incentivam o aluno a desenvolver uma opinião, seja em grupo ou individualmente, compartilhar experiências, e outros, que em geral estimulam o desenvolvimento comunicativo, e estão presentes tanto no início de cada unidade, configurando mais um exercício motivacional, como no final, no tópico “trabalho oral” com atividades que buscam desenvolver as habilidades de expressão oral (o falar) e compreensão oral (o ouvir), que são trabalhadas a partir de diferentes motivações em que os alunos são convidados a realizar, por exemplo, trabalhos em grupo, entrevistas, debates, exposição oral, discussões, dentre outros. Essas atividades geralmente estão diretamente ligadas ao conteúdo apresentado, fazendo um diálogo direto com o que foi estudado.

Entretanto, alguns desses exercícios parecem somente estimular a oralidade, como a leitura em voz alta e a declamação de poemas, prática já comum no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que, assim como menciona Bornatto (2011), os textos, e principalmente “a poesia destinada à leitura em voz alta não era recurso novo, mas permanência de práticas anteriores” (2011, p. 93).

É interessante ainda observar que estes exercícios vão ganhando um grau maior de complexidade conforme o decorrer das séries. Nos materiais destinados às primeiras séries os exercícios de oralidade geralmente se resumem em declamação de textos, por sua vez, nos livros destinados às últimas séries, além das declamações, há exercícios em que o aluno deve expor um ponto de vista, comentar sobre leituras ou ainda desenvolver dramatizações em grupo. Exemplos desses exercícios podem ser observados logo a seguir:

FIGURA 32– EXERCÍCIOS DE MOTIVAÇÃO



FONTE: (FERREIRA, 1971c, p. 25)

VI — Trabalho oral

Exponha seu ponto de vista sobre esta questão: Se você estivesse em lugar de D. Inês, como procederia ante o ataque dos cangaceiros?

FONTE: (FERREIRA, 1974c, p. 84)

V — Teatralização

Gostaríamos de ver esta estória representada em um teatro de sala de aula. Será que a sua equipe fará um bom trabalho?

FONTE: (FERREIRA, 1974c, P. 132)

Por fim, a questão é: a legislação, e as discussões relacionadas a ela a respeito da Língua e Literatura, de fato afetou esta parte da coleção? Ao verificar as duas versões da coleção, a maior diferença constatada nos livros publicados após a Lei 5.602/71 foi um aumento significativo na quantidade de ilustrações e exercícios do tipo passatempos. Isso porque, conforme já mencionado, a própria legislação defendia que o ensino de Língua Portuguesa deveria partir não somente da linguagem verbal, como também de símbolos não verbais, como por exemplo: “textos impressos, acompanhando a língua, gravuras, mapas, figuras; na comunicação oral, além da palavra, usamos gestos, expressões” (BACHA, 1973, p. 54). Assim o ensino de Língua Portuguesa deveria primar em dar oportunidade para o aluno interpretar a Língua, assim como códigos não linguísticos.

A imagem, era considerada, neste momento em que a mídia visual ocupava grande espaço na sociedade e desenvolvia-se ainda mais, como um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Sary Hauser Steinberg⁶³ (1979), nesta época o audiovisual fazia parte do cotidiano, além disso ressalta que a comunicação tornava-se elemento importante, e uma premissa básica do século XX. “Tudo é comunicação. (...) Sons e imagens nos acompanham quotidianamente. Acentuamos que os equipamentos audiovisuais, gradativamente aperfeiçoados pelo homem, contribuem para vitalizar o ensino”. (STEINBERG, 1979, p. 23)

Neste sentido, a imagem teria como objetivo complementar o ensino, constituindo um fator altamente motivador, e um polo de atração em sala de aula.

É bem verdade que os recursos audiovisuais trazem para a sala de aula uma parcela do universo, auxiliando o aluno a visualizar e compreender as coisas; (...) São instrumentos que complementam o trabalho do

⁶³ Não foi possível localizar maiores informações a respeito do autor, no entanto, encontrou-se alguns títulos bibliográficos publicados em seu nome a respeito do ensino de Francês e sobre a gramática francesa.

mestre, constituindo-se em valioso suporte da aprendizagem” (STEINBERG, 1979, p. 28)

Belmiro (2000), aponta que as imagens tiveram espaço importante neste período, e passaram a incorporar diferentes materiais didáticos destinados ao ensino de Comunicação e Expressão, devido as inovações e novidades do próprio período:

Ao longo da década de 70, aí sim, espelha-se toda a pujança dos anos rebeldes: cores, fotografias, desenhos, histórias em quadrinhos, e tantos outros instrumentos que possam contribuir para a absorção de teorias da comunicação que influenciam a produção do conhecimento lingüístico e dos livros didáticos. Do mesmo modo, é como se as cores e formas rompessem o espaço em branco da folha para anunciar a existência de outros códigos de comunicação e novas formas de sociabilidade no interior da escola. (BELMIRO, 2000, p. 19).

Assim, o material didático passa a incorporar tais características a fim de modernizar e tornar mais incentivador o próprio processo de ensino-aprendizagem. De acordo ainda com a autora, as ilustrações passam, a partir dos anos 1970, a conviver com os textos verbais de forma completamente diferente, uma vez que, “muitas vezes substituem o texto, encurtam-no, revelam um modo de selecionar a realidade, de enquadrá-la, de dizê-la. E de induzir suas possibilidades interpretativas”. (BELMIRO, 2000, p.21)

Ferreira de fato importou-se em incorporar tais aspectos na reformulação da coleção pós legislação. Isso porque, nos exercícios que acompanham o estudo literário, na edição de 1974, diferente da anterior, apresenta ilustrações e outras motivações gráficas, como HQs. Essa mudança pode ser observada no exemplo a seguir em que, em um mesmo exercício destinado a um texto de Monteiro Lobato, uma ilustração configurada como HQ é inserida.

FIGURA 33 – A ILUSTRAÇÃO INCORPORA OS EXERCÍCIOS

I — Estudo das idéias

Procure resolver as seguintes questões:

- 1) *Inácio é um rapaz muito tímido. Demonstre isso com exemplos do texto.*
- 2) *Inácio tinha aversão por fígado porque tal comida lhe fazia mal? Como sabe?*
- 3) *O autor diz que era esquisitice dos Lemos servirem fígado até nos dias mais solenes. Você tem a mesma opinião? Por quê?*
- 4) *Nas linhas 46 e 47 o autor compara Inácio a Hércules. Segundo seu pensamento, há termo de comparação entre as personagens? Explique.*
- 5) *Segundo seu modo de ver, o comportamento de D. Luísa foi correto no texto? Explique.*
- 6) *A que se refere o autor quando diz: “evocou todos os martírios sofridos pelos cristãos na era romana e os padecidos na era cristã pelos heréticos”, (linhas 22 e 23)?*
- 7) *Se você estivesse em lugar de Inácio, como teria agido com relação ao fígado?*

FONTE: (FERREIRA, 1971d, p. 27)

- 7) Escreva no balão o que D. Luísa deveria ter dito a Inácio antes de lhe servir o bife de fígado.



- 8) Se você estivesse em lugar de Inácio e não pudesse comer fígado, que diria à dona da casa ao vê-la servi-lo? Escreva a frase no balão.



- 9) A que se refere o autor quando diz: “evocou todos os martírios sofridos pelos cristãos na era romana e os padecidos na era cristã pelos heréticos”, (linhas 19, 20 e 21)?

FONTE: (FERREIRA, 1974d, p. 46)

No ensino de Língua Portuguesa, que de acordo com as orientações curriculares da época, tinha por objetivos primordiais “o desenvolvimento da capacidade de comunicação eficiente; da auto expressão; do interesse pela leitura para fins de estudo, formação pessoal e recreação, e do interesse pelo aperfeiçoamento na área relativa à língua nacional” (PINHEIRO, 1972, p.14), os exercícios deveriam promover de forma eficiente essas capacidades. Na coleção publicada após a Lei 5.692/71, nota-se que o autor buscou reforçar esses conceitos de comunicação, com atividades que abordavam tanto a expressão oral e escrita do aluno, e o aperfeiçoamento da língua. Aliado a isso, estavam os exercícios com maior ludicidade, como os quadrinhos, as charadas, caça palavras, entre outros, mas que em geral traziam informações a respeito das leituras e dos conteúdos abordados, uma vez que, o ideal, conforme aponta Pinheiro (1972) em orientação a respeito do ensino de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, é que fossem evitadas atividades que não demonstrassem sentido prático e que pudessem causar no educando certo desgosto pela área de comunicação, tais como exercícios monótonos de memorização.

Na primeira parte da coleção, destinada ao estudo de textos, nota-se claramente a tentativa do autor em relacionar as mais diversas atividades no processo de ensino da leitura e da interpretação, deixando a gramática como pano de fundo. Essas atividades eram apresentadas essencialmente a partir de diversas formas, como discussões, charadas, escrita e na compreensão de ilustrações. As orientações pedagógicas da época de fato primavam em incentivar que o ensino de Língua Portuguesa incorporasse essas diferentes motivações em sala de aula, assim, ao estudar a Língua, o aluno seria “conduzido a fazer ora inferências, ora deduções, interpretações; ora extrapolações, abstrações, análises, sínteses; é levado a observar, valorizar os sentidos, tentando visualizar, ouvir, tocar; é lido a conhecer fatos, terminologia, classificações, a fazer experiências” (OLIVEIRA, 1974, p. 26).

Ao analisar os exercícios presentes nos livros analisados, pode-se concluir que a coleção de Ferreira de fato conversa com esses princípios. Houve, portanto, uma aparente apropriação do autor em relação às mudanças refletidas pela Lei 5.692/71 no aprimoramento da coleção. Isso se evidencia, principalmente, na segunda versão do material, publicado em 1974, que apresenta uma maior quantidade de ilustrações que se relacionam com atividades e textos, e de atividades que incentivam a leitura, a escrita e a comunicação do aluno.

Por sua vez, na segunda parte da coleção, intitulada como “complemento gramatical”, inicialmente segue a mesma configuração anterior, em que cada tópico de estudo é antecedido por uma ilustração e uma charada ou questão a ser resolvida ou discutida, conforme pode-se observar nos exemplos a seguir.

FIGURA 34 – INTRODUÇÃO AOS TÓPICOS GRAMATICAIS



FONTE: (FERREIRA, 1971d, P. 91)



FONTE: (FERREIRA, 1974d, p. 147)

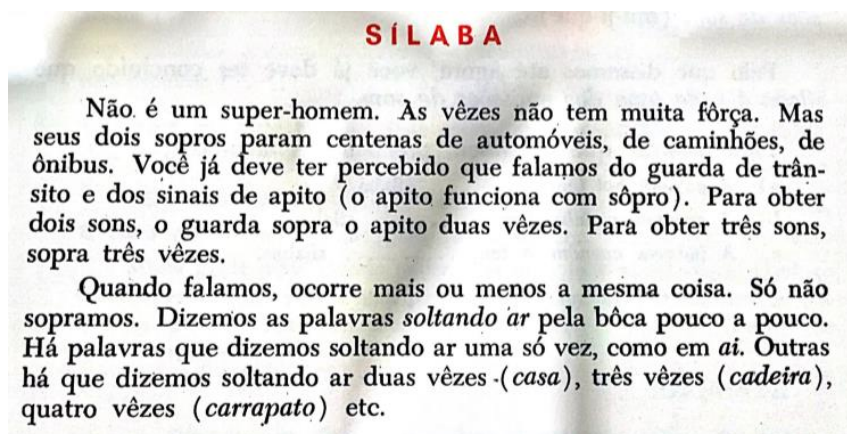
É importante ressaltar, a partir dessas imagens, que de uma edição para outra a ilustração que antecede o mesmo tema gramatical (orações subordinadas substantivas) sofre mudanças visíveis, tanto em sua coloração como em seus traços. Na figura presente

no livro de 1971 as cores se resumem em laranja e preto, enquanto os personagens são representados com cores de pele pouco definidas. Por sua vez, na figura do livro de 1974, apesar da intenção da ilustração ser a mesma, os traços são diferentes, talvez pela intenção de acompanhar, ou mesmo como reflexo, dos avanços gráficos da época. Além disso, os personagens são, nesta segunda edição da coleção, representados com uma maior diversidade, uma vez que aparecem com diferentes cores de pele.

No entanto, não são todas as ilustrações que sofrem tais mudanças nos livros, algumas delas permanecem as mesmas de uma edição para outra, com a diferença de que nos livros publicados após a Lei 5.692/71 há uma maior intensidade de cores. Isso reflete os próprios avanços gráficos do período. Assim, para acompanhar tais mudanças, a coleção passa a incorporar um maior número de imagens com uma maior coloração. Além disso, essa configuração poderia continuar garantindo sua aceitação no meio didático por ter uma apresentação moderna e estimulante.

Após a apresentação gráfica, que por sua vez serve ainda como divisão para os tópicos gramaticais, encontra-se, nas distintas edições, um texto explicativo escrito pelo próprio autor da coleção. Nas duas versões dos livros estes textos mantêm-se, em sua maioria, praticamente os mesmos, passando por poucas alterações.

FIGURA 35 – TEXTO GRAMATICAL EXPLICATIVO



FONTE: (FERREIRA, 1971a, p. 69)

A seção seguinte ao texto explicativo trata da gramática de forma mais prática, em que está previsto o trabalho com diversos elementos gramaticais com seus respectivos exercícios que partem, na maioria, da observação de exemplos, para assim, a partir dessas estruturas, o aluno responder os exercícios relacionados ao conteúdo ora abordado. A parte gramatical é desenvolvida, essencialmente, por meio de teoria e de exercícios. Essa

configuração está presente nas duas edições da coleção, no entanto, foi possível observar certas diferenças entre esses livros que valem a pena ser ressaltadas.

Na edição de 1971, nos primeiros livros da coleção, destinados a 1ª e 2ª séries do ginásial, as explicações gramaticais são sucintas e trazem pequenas atividades. Ou seja, os exercícios não estão apenas no fim do tópico abordado, mas também como forma de verificar o processo de aprendizado do aluno durante a explicação do conteúdo. Isso pode ser observado, por exemplo, na figura a seguir:

FIGURA 36 – EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES

Atenção, agora. Cada emissão de som é uma *sílaba*. Entendeu?
A palavra *muji-que* tem, portanto, *três sílabas* porque tem *três emissões de som* (mu-ji-que).

Pelo que dissemos até agora, você já deve ter concluído que *sílaba é cada uma das emissões de som*.

Para mostrar que entendeu, preencha as lacunas:

- a) A palavra *boi* tem sílaba.
- b) A palavra *vizinho* tem sílabas.
- c) A palavra *económico* tem sílabas.

FONTE: (FERREIRA, 1971a, P. 70)

Dessa forma, parece haver a preocupação do autor em fornecer conceitos ao aluno, e principalmente em levá-lo a trabalhar com eles, utilizando parte da nomenclatura gramatical, para que assim, a partir de uma reflexão do funcionamento da língua e de certas regras se chegasse, de fato, às sistematizações, questão amplamente abordada pelas orientações pedagógicas da época, conforme já comentado.

Por sua vez, as atividades que finalizam cada tópico gramatical se resumem principalmente em exercícios de repetição, lacunas, estruturais e de reformulação, conforme pode-se observar no exemplo a seguir:

FIGURA 37 – EXEMPLO DE ATIVIDADES GRAMATICAIS

- 1) Explique o que é sílaba.

Sílaba é

.....

- 2) Classifique as seguintes palavras quanto ao número de sílabas:

árvore (.....)	quintal (.....)
som (.....)	descobrindo (.....)
inescrupuloso (.....)	Pope (.....)

- 3) Queremos que você indique dêste texto dois monossílabos, três dissílabos, dois trissílabos e quatro polissílabos:

“Este ano vou me esforçar bastante para ser aprovado por média. É claro que eu não estudo para passar de ano. Estudo para aprender. Muita gente neste mundo poderia ser mais feliz se estudasse. Conheço muitas pessoas que vêm à aula para brincar. Com isso, atrapalham os que querem estudar. Elas cometem dois erros graves: não estudam e não deixam estudar.”

- 4) Complete:

- a) As palavras que têm duas sílabas chamam-se
- b) As palavras que têm três sílabas chamam-se
- c) As palavras que têm uma só sílaba chamam-se
- d) As palavras que têm mais de três sílabas chamam-se

FONTE: (FERREIRA, 1971a, P. 71)

O número de atividades gramaticais em cada unidade varia de três a dez, com subdivisões em cada um deles e envolvem, em sua maioria, sintaxe e morfologia. No decorrer de cada unidade é possível observar ainda que os exercícios aumentam na questão de complexidade dentro de um mesmo livro e/ou de um livro a outro, gerando, dessa forma, uma progressão nos estudos gramaticais. No entanto, apesar desse aumento normal de complexidade no decorrer das unidades da coleção, em geral, as esquematizações e a forma de abordagem do conteúdo seguem as mesmas, em que o autor mantém um diálogo próximo ao aluno, e a partir de esquemas e tópicos para alcançar as sistematizações gramaticais.

Encerrando cada tópico gramatical, encontram-se ainda atividades que nem sempre conversam com o conteúdo abordado, como caça-palavras, palavras cruzadas, entre outros. Assim, algumas delas fazem referências a textos e temas já abordados, enquanto outras atividades, até mesmo piadas e curiosidades, que parecem simplesmente ter a intenção de trazer um pouco de lazer e diversão ao aluno. A figura a seguir, que

apresenta atividades que encerram uma unidade que discute o conteúdo de advérbios, exemplifica bem esta questão:

FIGURA 38 – ATIVIDADES DE ENCERRAMENTO DE UNIDADES GRAMATICAIS

PALAVRAS CRUZADAS:

HORIZONTAIS:

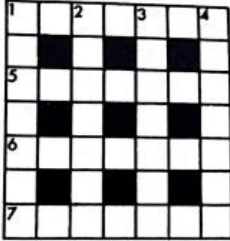
- 1 – substantivo feminino da frase: “O que vale, cabocla, tanto dinheiro sem saúde?”
- 5 – um dos verbos da seguinte frase: “Quando chega a primavera, a vida renasce.”
- 6 – palavra polissilábica e paroxítona da seguinte relação: armarinho, embeleza, ourives, oficina, cartola, carroça.
- 7 – particípio do verbo atolar.

VERTICAIS:

- 1 – o único substantivo que aparece nesta frase: Ele sorriu, caminhou apressadamente e num instante movimentou a carroça.
- 2 – palavra que se forma com a sílaba tônica das seguintes palavras: escondido, nubentes, católico.
- 3 – verbo castigar no imperativo afirmativo, numa das pessoas que provêm do presente do indicativo.
- 4 – adjetivo da frase: “Minha irmã tem lindo cabelo anelado.”

● Nicolino chega em casa depois da escola, aonde fôra pela primeira vez. A mãe, contente, pergunta-lhe:

- Então, meu filho, aprendeu muito?
- Acho que não, mamãe, porque a professora disse pra voltar amanhã de novo.



FONTE: (FERREIRA, 1971a, p. 221)

Por sua vez, na edição da coleção publicada após promulgação da Lei 5.692/71, apesar da organização e da apresentação do conteúdo permanecerem as mesmas, ao comparar essas duas versões pôde-se notar pequenas mudanças. A primeira, já comentada, é a maior inserção de cores e de ilustrações que acompanham não somente a introdução do conteúdo, mas também os exercícios. Os temas gramaticais permanecem praticamente os mesmos de uma edição para a outra, uma vez que eles são destinados a mesma série. No entanto, notou-se certas mudanças nos esquemas explicativos. Em alguns casos observou-se nas edições de 1974 tópicos menos sistemáticos e uma linguagem um pouco mais próxima do aluno, mas que também estavam muito aquém de sua versão anterior.

Na figura 39 encontra-se um exemplo desses casos em que houve alterações de uma edição para outra. No livro destinado à 3ª série do ginásial, o tema de “orações subordinadas adjetivas” é abordado com tópicos extensos e com maior quantidade de exemplos e exercícios de fixação (o autor usou oito páginas para abordar o assunto):

FIGURA 39 – TÓPICOS GRAMATICAIS (1971)

2) *Daremos a seguir alguns períodos simples e nêles grifaremos alguns termos. Você vai tornar compostos êsses períodos, de modo que a nova oração se inicie por pronome relativo que tenha por antecedente o termo grifado; surgirá, pois, uma oração subordinada adjetiva, que deve ficar dentro de colchêtes. Veja o exemplo: “A escola não é grande”. “A escola [em que estudo] não é grande”.*

- Os cinco *meninos* foram aprovados.
- Meu amigo ficou muito contente com os *livros*.
- Nós estudamos para o bem do *Brasil*.
- Falta um mês para as *férias*.
- Não devemos usar *palavras*.
- Estas são as *pessoas*.

ATENÇÃO! Os pronomes relativos, por serem pronomes, exercem sempre uma função sintática na oração que encaixam. É preciso, pois, descobrir qual é.

Eis as funções que mais comumente exercem os pronomes relativos:

- Sujeito da oração:**
O menino [que *saiu*] estava chorando.
O pronome relativo *que* substitui o substantivo *menino*. Por isso é sujeito de *saiu*.
- Objeto direto da oração:**
O rapaz [que você *conheceu*] foi embora.
O pronome relativo *que* substitui o substantivo *rapaz*. Por isso, é objeto direto de *conheceu*, verbo transitivo direto: *Você conheceu o rapaz*.
- Objeto indireto da oração:**
 - O livro [de que *necessitava*] chegou hoje.
O pronome relativo *que* substitui o substantivo *livro*. Por isso é objeto indireto de *necessitar*, verbo transitivo indireto: *Necessitava de livro*.
 - A pessoa [em quem *confiava*] sumiu-se.

FONTE: (FERREIRA, 1971c, p. 183)

Enquanto que no segundo livro esse mesmo assunto aparece de forma mais resumida e com outro sistema de tópicos (o autor usou cinco páginas para abordar o assunto):

FIGURA 40 – TÓPICOS GRAMATICAIS (1974)

Observe este exemplo:

Aqui **termina** a história com a lição [que contém.]

A oração dos colchetes é subordinada. Sua função é qualificar um termo da oração a que se liga (principal), funcionando **como se fosse um adjetivo**. Por isso, recebe o nome de **oração subordinada adjetiva**. Podemos, portanto, dizer:

Chama-se subordinada adjetiva a oração que equivale a um adjetivo.

Por equivalerem a adjetivos, essas orações muitas vezes podem ser transformadas em adjetivos, como nestes exemplos:

- a) O aluno [que estuda] aprende. O aluno **estudioso** aprende.
- b) A pessoa [que faz caridade] é feliz. A pessoa **caridosa** é feliz.

As orações subordinadas adjetivas iniciam-se pelos chamados **pronomes relativos**.

Chama-se pronome relativo a palavra que se **refere**, que se **relaciona** a um termo anterior, substituindo-o. Veja este exemplo:

As palavras [que ouvimos] são importantes.

Nesse período temos um **pronome relativo**: **que**, pois é a palavra que se refere a um termo anterior (palavras), substituindo-o. Se não existisse **pronome relativo**, aquela frase seria assim:

Ouvimos as palavras; as palavras são importantes.

Aqui está uma relação dos pronomes relativos com exemplos:

- a) **Que** (quando puder ser substituído por **o qual**, **a qual**).
A idéia [que os ratos tiveram] foi boa? (o **que** pode ser substituído por **a qual**).
- b) **O qual** (e suas flexões: **a qual**, **as quais**, **os quais**).
O poema, [o **qual** leio agora,] é belo.

FONTE: (FERREIRA, 1974c, p. 202)

A partir disso, é interessante mencionar ainda que nos livros de 1974 houve um encurtamento no tópico que aborda a gramática, conforme pode-se observar através do índice gramatical dos livros representados na figura a seguir (o restante de índices gramaticais das outras edições pode ser observado no Anexo 2):

FIGURA 41 – ÍNDICES GRAMATICAIS

ÍNDICE GRAMATICAL

Colocação dos pronomes	158
Complemento nominal	113
Concordância nominal	123
Concordância verbal	131
Correspondência	161
Hífen	127
Orações coordenadas	171
Orações subordinadas adjetivas	179
Orações subordinadas adverbiais	187
Predicado verbo-nominal	105
Prosa e verso	201
Regência verbal e nominal	139
Rima	215
Sintaxe de colocação	147
Substantivo concreto e abstrato	102
Verbos abundantes	97
Verbos defectivos	89
Versificação	205

237

FONTE: (FERREIRA, 1971c, p. 237)

ÍNDICE GRAMATICAL

Colocação dos pronomes	180
Complemento nominal	148
Concordância nominal	159
Concordância verbal	163
Correspondência	185
Orações coordenadas	195
Orações subordinadas adjetivas	201
Orações subordinadas adverbiais	207
Prosa e verso	218
Regência verbal e nominal	171
Rimas	230
Verbos abundantes	141
Verbos defectivos	135
Versificação	221

FONTE: (FERREIRA, 1974c, p. 239)

Ou seja, alguns temas foram suprimidos, assim como a quantidade de páginas destinadas ao estudo gramatical. O livro de 1971, por exemplo, destinado a 2ª série do ginásial apresenta 138 páginas, do total de 220, separadas para o ensino gramatical. Já seu livro correspondente de 1974, destinado a 6ª série do 1º grau, destina 119 páginas do total de 254 para o mesmo conteúdo. Houve na quantidade de páginas uma diminuição significativa de 62% para 47% de uma edição para outra⁶⁴ (levando em consideração que em termos gráficos e de diagramação a coleção permanece a mesma). Pode-se dizer, portanto, que somente nas edições posteriores a legislação a parte de “complementação gramatical”, assim como esta parte da coleção é intitulada, realmente configura parte complementar, uma vez que nas primeiras edições este conteúdo ocupa a maior parte dos livros.

Por sua vez, em relação a forma como o conteúdo é abordado e as atividades são apresentadas nesta edição da coleção, constatou-se que muitos exercícios permanecem praticamente os mesmos.

Ao verificar as orientações provenientes da Lei 5.692/71 que abordam o assunto, alguns textos trazem discussões a respeito dos objetivos das atividades e ainda sobre quais

⁶⁴ No restante das edições constatou-se as seguintes diferenças entre as quantidades de páginas destinadas a parte de complementação gramatical: 1ª série do ginásial (72%)/ 5ª série do primeiro grau (63%); 3ª série do ginásial 58%)/ 7ª série do primeiro grau (44%); 4ª série do ginásial (54%)/ 8ª série do primeiro grau (43%).

conteúdos priorizar no ensino de comunicação e expressão em Língua Portuguesa. Balina Bello Lima (1976) menciona, por exemplo, que as atividades deveriam proporcionar ao aluno o espírito de observação e análise, exercitar sua capacidade de crítica e autocrítica e ainda de praticar o relacionamento em grupo. Além disso, aponta que o importante era a “coerência entre atividade proposta e o objetivo pretendido; nenhuma atividade poderá contradizer seus objetivos nem vice-versa” (1976, p. 43). Uma questão óbvia, mas que é essencial para manter a coerência em um material didático. Ao analisar a coleção *Estudo Dirigido de Português*, nota-se diferentes tipos de atividades, e todas exercem sua função para com a Língua Portuguesa. No entanto, nesta parte em análise, destinada ao estudo gramatical, foi observado que a maior parte desses exercícios se destinam ao método de repetição, memorização e enumeração de regras, assim como pode ser observado no exemplo da figura 42 que trata do tema “orações subordinadas substantivas”:

FIGURA 42 – ATIVIDADE GRAMATICAL

1) Seu cabra lhe dá um tiro, eu toco a gaita e você volta. () complemento nominal
 2) Para enganar Severino, João Grilo precisava da gaita. () predicativo do sujeito
 3) O que João Grilo tem na mão é uma gaita. () sujeito
 4) A gaita salvou João Grilo? () aposto
 5) Severino concluiu que tinha necessidade da gaita. () objeto direto
 6) Se você me soltar, Severino, eu lhe dou isto: uma gaita. () objeto indireto

Nesses casos, notamos que o substantivo pode exercer as seguintes funções sintáticas:

a); d)
 b); e)
 c); f)

Agora leia com muita atenção porque vamos dizer algo importantíssimo:

Às vezes o objeto direto, o objeto indireto, o predicativo do sujeito, o sujeito, o complemento nominal e o aposto são ORAÇÕES.

Para você saber o nome das orações que funcionam como objeto direto, objeto indireto, predicativo do sujeito, sujeito, complemento nominal e aposto, basta estabelecer relação entre as duas colunas:

A oração que funciona como	recebe o nome de
1) objeto direto	() oração subordinada substantiva apositiva
2) objeto indireto	() oração subordinada substantiva completiva nominal
3) predicativo do sujeito	() oração subordinada substantiva objetiva direta
4) sujeito	() oração subordinada substantiva objetiva indireta
5) complemento nominal	() oração subordinada substantiva subjetiva
6) aposto	() oração subordinada substantiva predicativa

FONTE: (FERREIRA, 1974d, p. 148)

Poucos são os exercícios que estimulam o aluno a aplicar as sistematizações estudadas em situações linguísticas próximas da realidade e em que ele próprio pode expressar-se e desenvolver mais intuitivamente a língua e a escrita. De fato, isso era uma questão criticada em alguns textos pedagógicos da época, como por exemplo no de Renira de Moura Lima⁶⁵ (1975), que ao comentar a respeito das atividades destinadas ao ensino

⁶⁵ Graduada em Letras Anglo Germânicas pela Universidade Federal de Alagoas (1957), possui Especialização Em Estudos de Currículos pela Universidade Federal da Bahia (1972) e mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1973). Atualmente é Membro de corpo editorial da Palavras (Lisboa). Fonte: <http://www.escavador.com/sobre/3109044/renira-lisboa-de-moura-lima> Acesso em: 05/01/2017.

de Língua Portuguesa, explica que estas deveriam evitar propor ao aluno simplesmente a enumeração de regras de concordância para aplicá-las em frases com lacunas. De acordo com a autora, o ensino deveria centrar-se em estimular o aluno a refletir acerca dos conceitos estudados e assim aplicá-los em situações reais de fala, escrita e leitura. Aponta ainda que o ensino de *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa* poderia partir destas etapas: descrição, conceito, interpretação e estilo; gramática e redação. Essas etapas deveriam, conforme a autora, conversar entre si e facilitar ao educando seu desenvolvimento em conjunto.

No que diz respeito a coleção *Estudo Dirigido de Português*, estas etapas não parecem conversar com clareza entre si, uma vez que os livros apresentam uma divisão entre “estudo de textos”, mais centrado em questões de leitura, comunicação e expressão, e “complementação gramatical”, em que, aparentemente, poderiam ser revezadas entre um conteúdo e outro. Entretanto, essa alternância não parece ter a intenção de relacionar ambas as partes da coleção entre os conteúdos, mas sim em tentar proporcionar, talvez, uma variação de conteúdo.

A respeito disso, de acordo com Ferreira (2016), “os assuntos gramaticais ficariam para o fim do livro, a fim de que se desse ênfase à leitura, à redação e à linguagem oral”. Neste sentido, para expressar um caráter inovador, a coleção apresenta a gramática como algo secundário, servindo como complemento ao estudo da Língua. No entanto, é interessante lembrar que nos livros publicados anteriormente a legislação de 1971 essa parte da coleção ocupava maior espaço, enquanto que após promulgação da Lei 5.692/71 sofreu apenas uma diminuição de quantidade, e não propriamente uma atualização metodológica.

Outra questão interessante observada na coleção publicada após a Lei 5.692/71, foi uma considerável diminuição na quantidade de atividades propostas, tanto nos exercícios que reforçavam o conteúdo, como naqueles que vinham complementar a unidade gramatical, em forma de caça palavras e outros. Isso justifica a diminuição significativa de páginas destinadas ao capítulo de “complementação gramatical”, uma vez que o autor teve que manter os mesmos conteúdos, porém para trazer a impressão de amenização da gramática, a saída foi suprimir alguns exercícios, tópicos e explicações repetitivas.

Isso pode ser observado no exemplo da figura 43 que, para tratar do conteúdo “verbos defectivos”, no livro publicado em 1971, o autor apresentou os seguintes exercícios.

FIGURA 43 ATIVIDADES GRAMATICAIS (1971)

Podemos agora fazer alguns exercícios:

- 1) Conjugue o verbo **abolir** convenientemente, anulando as formas em que não pode ser conjugado:

ABOLIR (verbo defectivo da terceira conjugação)		
Modo Indicativo		
presente	pretérito imperfeito	pretérito perfeito
.....
.....
.....
.....
.....
.....
pretérito mais-que-perfeito	futuro do presente	futuro do pretérito
.....

- 2) Explique, claramente, a diferença que há entre verbos **impessoais** e verbos **unipessoais**.
- 3) Conjugue o verbo **reaver** no:
- presente do indicativo
 - pretérito imperfeito do indicativo
 - pretérito imperfeito do subjuntivo
 - modo imperativo
- 4) Escreva duas frases com o verbo **trovejar**, de modo que na primeira ele seja defectivo e na segunda não.
- 5) Copie estas frases, trocando **uma** por **duas**:
- a) Já faz uma semana que Pedras Altas não dorme em paz.
.....
.....
 - b) Havia uma senhora à sua espera.
.....
 - c) Fazia uma hora que o valente saíra do Hotel.
.....
.....
 - d) Houve uma pessoa que não concordou com isso.
.....
.....

FONTE: (FERREIRA, 1971c, p. 139)

Por sua vez, no livro publicado em 1974, para abordar o mesmo conteúdo foram apresentados uma menor quantidade de exercícios:

FIGURA 44 – ATIVIDADES GRAMATICAIS (1974)

Podemos, agora, fazer uma série de exercícios:

- 1) *Explique, claramente, a diferença que há entre verbos impessoais e verbos unipessoais.*
- 2) *Conjugué o verbo reaver no:*
 - presente do indicativo;
 - pretérito imperfeito do indicativo;
 - pretérito perfeito do indicativo;
 - imperativo.
- 3) *Construa duas frases com o verbo pesar, de modo que na primeira ele seja defectivo e na segunda não, pondo-o neste caso na segunda pessoa do singular.*
- 4) *Escreva duas frases com o verbo tropejar, de modo que na primeira ele seja defectivo e na segunda não.*

FONTE: (FERREIRA, 1974c, p. 95)

Essa aparente amenização na quantidade de conteúdo gramatical nos livros publicados após a Lei 5.692/71, tanto nos exercícios, quanto nas páginas destinadas a este assunto, conversam com as próprias discussões educacionais do período, uma vez que, conforme já mencionado, a gramática sofre uma significativa desvalorização no ambiente educacional, e passa a dividir espaço com os textos e outros meios de comunicação, verbais ou não-verbais. Ou seja, não se recorre mais ao texto somente para compreender a gramática, e sim para explorar a comunicação, a linguagem cotidiana, a interpretação, entre outros.

Entretanto, ao verificar com cuidado o conteúdo das atividades, ou mesmo dos esquemas explicativos, pôde-se concluir que continuam em essência muito parecidos, com poucas, e às vezes nenhuma, alterações. Ou seja, o aparente exercício do autor de apropriar-se das mudanças curriculares e educacionais provenientes da Lei 5.692/71 ocorreu predominantemente de forma superficial quanto ao conteúdo gramatical, dando a ele menos espaço na coleção para que aparentasse, provavelmente, ser de menor importância para o ensino de Língua Portuguesa. Isso porque, as atividades, ou mesmo o conteúdo gramatical, não demonstram muitas inovações em relação aos livros anteriores. São características que, como também observado por Batista (2008), refletem o caráter tradicional da coleção, em que apesar de suas inovações gráficas, apresenta uma proposta de ensino não muito distante de seus livros contemporâneos, afinal essa configuração de exercícios, e sua “proposta para o ensino da disciplina estão muito aquém daquelas apresentadas por outras séries que lhe são contemporâneas” (BATISTA, 2008, p. 53).

Notou-se, ainda, nestes exercícios da segunda parte da coleção, o predomínio de situações estruturais repetitivas, sem que o educando pudesse produzir material linguístico próprio, ou que tivesse um contexto que lhe desse liberdade para desenvolver respostas próprias e criativas, que era, de fato, a proposta de comunicação e expressão exposta pela Lei 5.692/71, e que poderia estar mais presente nos livros publicados posteriormente a legislação em questão. A respeito disso, a discussão era de que:

Quando se julgava que a língua deveria ser aprendida por si mesma, a ênfase no ensino era dada à *gramática*. Hoje, considerando-se as funções da língua como objetivo principal de seu ensino, chega-se à conclusão e que, em sua aprendizagem, o aluno deverá usá-la em situações naturais de *comunicação*: em atividade de Linguagem Oral, Expressão Escrita e Leitura. (BACHA, 1973, p. 58, grifos meus)

Ao levar em consideração esses livros publicados em 1974, parece haver pouca intenção do autor, na parte de “complementação gramatical”, de trazer situações que pudessem estimular a comunicação e a expressão do aluno, e amenizar explicações de regras gramaticais ou de abordá-la de forma mais descomplicada, a fim de facilitar o processo de aprendizagem. Houve, de fato, somente uma diminuição de quantidade, que provoca a sensação de que a gramática constitui conteúdo secundário nestes livros. Se for levado em conta a questão de quantidade, realmente a gramática tornou-se conteúdo secundário nas edições posteriores a nova legislação em que a parte de estudo do texto ganha mais quantidade de páginas, porém se analisar a questão de conteúdo a coleção permanece praticamente a mesma publicada anteriormente à Lei.

Ainda assim, sua configuração parece não ter afetado seu reconhecimento no meio educacional, afinal continuou assegurando sua larga distribuição e aceitação no mercado didático do período. Isso provavelmente por constituir um material atraente, devido às imagens e diferentes linguagens, e também de fácil abordagem devido à técnica do estudo dirigido. O fato de trazer essas inovações, mas de manter o ensino de Língua Portuguesa a partir de conceitos já conhecidos assegurou, provavelmente, sua aceitação no meio escolar, pois mantinha um equilíbrio entre inovações e tradição, podendo agradar tanto a um público que vivenciava e buscava os reflexos da modernidade no ambiente escolar, como àqueles que, apesar das novas tecnologias e das teorias comunicativas que passavam a ser discussão pedagógica, prezavam em manter a tradição no ensino de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou evidenciar se e como a Lei 5.692/71 impactou o ensino de Língua Portuguesa da época. Para verificar tal questão utilizou-se a coleção *Estudo Dirigido de Português* a partir de duas publicações: anterior e posterior à referida Lei, e fez-se a análise juntamente às orientações pedagógicas relacionadas à legislação, a fim de compreender a apropriação do autor dessas diretrizes na configuração da coleção. Considerou-se, assim, que o material didático viabilizaria uma leitura mais próxima possível das representações que constituíram as concepções do ensino de Língua Portuguesa durante o período.

A princípio, foi interessante observar as questões evidenciadas pela legislação, que valorizavam os aspectos comunicativos no ensino de Língua Portuguesa. Ainda assim, foi possível perceber distintas apropriações por parte do meio educacional dessas questões levantadas pela legislação, uma vez que, os discursos demonstravam interpretações diversas, em que uns enfatizavam os aspectos comunicativos e novos conceitos linguísticos para o ensino de Língua Portuguesa – Lobo (1977) e Pinheiro (1972) – enquanto outros defendiam a tradição – Elia (1976) e Oliveira (1974) – que consistia em priorizar o ensino das formas belas e corretas da Língua a partir, principalmente, da gramática. Ainda assim, em geral as orientações prezavam pelo desenvolvimento da comunicação e expressão do aluno, seja dando maior ou menor relevância aos conteúdos gramaticais.

A partir das discussões levantadas por essas orientações, de início, pensava-se em encontrar diferenças marcantes na configuração da coleção *Estudo Dirigido de Português* entre sua versão posterior e anterior à legislação, uma vez que, as discussões no meio educacional evidenciavam conceitos da Teoria da Comunicação e apresentavam diferentes pontos de vista. No entanto, ao analisar essas duas versões do material didático, apesar das mudanças gráficas significativas presentes já de início, o interior do livro evidenciou poucas alterações.

As principais mudanças foram, de fato, em aspectos gráficos, uma vez que as inovações na área gráfica do período propiciaram uma melhor diagramação e impressão da coleção *Estudo Dirigido de Português* ao longo de sua trajetória ora analisada, anterior e posterior a Lei 5.692/71, resultando em um material mais bem-acabado e visualmente mais atraente para seu público alvo, alunos e professores, com mais ilustrações e cores,

constituindo assim, parte de sua configuração “moderna”. Por sua vez, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, mantiveram-se as mesmas propostas, além da clara diminuição das atividades de leitura e escrita, publicadas repetidamente em edições anteriores. Houve, assim, a intenção de dar um novo formato a esses exercícios, que inicialmente foram produzidos a partir de uma concepção de linguagem essencialmente tradicional, em questão de quantidade, e não propriamente de conteúdo, caracterizando, assim, a parte “tradicional” que se manteve na coleção.

Para entender essa configuração da coleção e o possível impacto da legislação, o discurso do autor, antes não previsto para esta pesquisa, trouxe dados e informações que foram de extrema importância. Assim, para compreender essas poucas mudanças na coleção é preciso levar em consideração que, para Ferreira (2016), a legislação não impôs grandes alterações no ensino de Língua Portuguesa, e sim no ensino de modo geral com foco profissionalizante. Sua visão justifica, portanto, as permanências no ensino de Língua Portuguesa presentes na coleção. Ao analisar com cuidado as orientações publicadas no período e cotejadas nesta pesquisa, realmente pôde-se observar poucas exigências a respeito de alterações no conceito de disciplina, e sim, essencialmente, no ensino que deveria centrar-se no desenvolvimento da comunicação e expressão do aluno, apresentando atividades que estimulassem tais conhecimentos, e que auxiliassem o aluno a adquirir conhecimento da Língua a partir do “uso”.

É necessário considerar igualmente o fato de que, de acordo com as orientações pedagógicas analisadas, a época passou por uma dicotomia entre manter certa tradição no ensino de Língua Portuguesa, a partir da gramática, e na defesa do ensino da Língua a partir do “uso” e da amenização do conteúdo gramatical. Isto foi percebido através de textos como o de Elia (1976), Lobo (1975), Oliveira (1974) e Pinheiro (1972), já mencionados, em que há divergências entre a concepção do ensino de Língua Portuguesa conforme a legislação. Neste sentido, é provável que no meio educacional havia também públicos com opiniões distintas: professores que vinham já de uma tradição de ensino e que poderiam não ter interesse em mudá-la; e aqueles que, ou acabavam de ingressar na educação e encontravam esses novos discursos, ou aqueles que buscavam atualizar seus métodos de ensino. É possível, portanto, que a coleção em questão apresente essa configuração “moderna”, mas que ao mesmo tempo beirava a tradição, a fim de poder alcançar diferentes públicos, e adequar-se a um momento de mudanças e de diferentes opiniões a respeito do ensino de Língua Portuguesa, ou mesmo pelo fato do próprio autor,

professor na época há algum tempo, estar passando pela mesma transição em relação aos conceitos da disciplina.

A análise dessa coleção em particular, consoante a essas orientações curriculares, permitiu, por fim, compreender parte das mudanças e permanências que ocorreram no ensino de Língua Portuguesa a partir da Lei 5.692/71, que consistiram, em essência, na valorização dos aspectos comunicativos, e no desenvolvimento correto da fala e escrita do aluno. Para isso, a gramática sofreu, em parte, certa desvalorização, no entanto, a partir da análise geral das orientações localizadas, notou-se que o conteúdo gramatical se manteve como princípio para o ensino de Língua, mas que, neste período, deveria constituir conteúdo secundário em que o estudante primeiro compreenderia a Língua a partir de interações próximas do cotidiano, para, enfim, chegar às sistematizações gramaticais.

A apreciação da transição da coleção *Estudo Dirigido de Português*, em relação à Lei 5.692/71, propiciou, ainda, um olhar acerca da própria concepção do autor a respeito da comunicação e expressão no ensino de Língua Portuguesa. Ao observar as diferenças entre as duas versões destes livros, notou-se que antes dos conceitos de comunicação serem amplamente discutidos pela legislação de 1971, a coleção configurava-se com poucos recursos que refletiam os aspectos comunicativos, ou seja, exercícios que exploravam diferentes linguagens, como charadas, HQs, anedotas, não estavam presentes no material. Assim, pode-se dizer que a proposta de comunicação e expressão do autor centrava-se essencialmente no desenvolvimento da fala e escrita a partir de declamações, por exemplo, e práticas de redações. No entanto, após a promulgação da Lei 5.692/71, notou-se que o autor passou também a apresentar exercícios que exploravam outras linguagens e que estimulavam o desenvolvimento da comunicação e expressão. Pode-se dizer, assim, que os conceitos do autor a respeito dos aspectos comunicativos no ensino de Língua Portuguesa passaram, também, por certa renovação junto com a legislação. Isso levando em conta, é claro, as próprias exigências da editora, que pode, também, ter influenciado parte dessas mudanças na coleção.

Ao considerar estes aspectos, concordou-se com Soares (2001) e Batista (2008), na questão de que a coleção *Estudo Dirigido de Português* demonstra oscilar entre mudanças e permanências na tradição do ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, apesar dos livros apresentarem uma configuração sedutora, com uma quantidade considerável de ilustrações, cores e um tratamento que se aproxima dos alunos, propõe o ensino de Língua Portuguesa que beira a tradição. Batista (2008), ao comentar sobre isso,

aponta que a coleção teve a intenção de modernidade para um país que vivenciava um período de mudanças e que acreditava ingressar na modernidade, devido às inovações tecnológicas e dos avanços na indústria. Além disso, é necessário considerar que o ensino tenta adequar-se ao cenário educacional da época, uma vez que propõe um alto grau de autonomia em relação ao professor, encaixando-se em um ensino que vivenciava um processo de ampliação tanto de docentes quanto de discentes. Neste sentido, “organizando sua modernidade em torno do meio e dos métodos, mantém, porém, intocados aspectos conceituais da tradição do ensino da disciplina” (BATISTA, 2008, p. 61).

Para se chegar a esses dados, é importante evidenciar que se buscou, nesta pesquisa, alcançar uma análise diferente a desses autores, realizando um estudo mais detalhado da coleção, e buscando analisar seu “antes” e “depois” em relação à Lei 5.692/71, principalmente levando em consideração as orientações curriculares da época, assim como o depoimento do próprio autor da coleção. A verificação dessas fontes, consoante à análise da coleção em questão, propiciaram um olhar diferente em relação aos livros analisados e sua configuração, evidenciando, com maior clareza, quais eram, de fato, os pontos que caracterizam a coleção como “moderna” e tradicional ao mesmo tempo, e a apropriação do autor das diretrizes relacionadas a legislação da época.

Após a realização desta pesquisa pôde-se concluir, assim, que a coleção *Estudo Dirigido de Português* se altera após a promulgação da Lei 5.692/71 principalmente na tentativa de incorporar novas tendências, no sentido de valorizar as diferentes linguagens e os aspectos comunicativos, defendidos pela legislação da época e, assim, atender às expectativas do mercado didático da época, assim como às necessidades do meio educacional do período. Essas mudanças, no entanto, parecem não ter ocorrido em relação a tradição do ensino de Língua Portuguesa, que se mostra a partir de conceitos tradicionais e que prezava pela fala e escrita “bela” e correta da Língua.

Essa dicotomia entre renovação e tradição é, talvez, a principal característica que configura a coleção, e que garantiu, na época, sua circulação no meio educacional. Afinal, não há como negar que *Estudo Dirigido de Português* foi uma obra importante dentro de um contexto que demarcava uma nova fase para os manuais de língua portuguesa, e que estava vinculado a novas concepção de língua, de leitura e até mesmo do professor. Para sua época, pode-se dizer, por fim, que a coleção representou um marco importante no cenário didático.

Cabe ainda mencionar que no decorrer desta análise outras questões relacionadas a própria coleção e a Lei 5.692/71 surgiram e demonstraram ser relevantes temas para possíveis investigações. Seriam frutíferas, por exemplo, pesquisas em torno das principais coleções que circularam durante este período e que concorreram diretamente com *Estudo Dirigido de Português*, a fim de visualizar, com maior clareza, o impacto da legislação nestes materiais e suas diferenças em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Seria plausível, igualmente, lançar luz às práticas escolares, buscando entrevistar professores que fizeram uso de materiais destinados ao ensino de Língua Portuguesa, como a própria coleção *Estudo Dirigido de Português* em sala de aula, com o objetivo de compreender a importância desses livros para o ensino de Língua Portuguesa e até mesmo sua recepção no meio educacional. No caso deste estudo, deu-se maior ênfase às questões da história da disciplina em questão, no entanto, cabe salientar que diferentes perspectivas poderiam ser levadas em consideração para futuras análises e desdobramentos desta pesquisa, como por exemplo um olhar mais atento as questões de linguagem e gramaticais presentes nestes livros, assim como a influência dessas metodologias no ensino de Língua Portuguesa da época. Seria interessante, dessa forma, lançar luz a diferentes enfoques que o ensino de Língua Portuguesa, os manuais escolares e os processos metodológicos de ensino e aprendizagem podem levantar.

Ressalta-se, por fim, que a coleção *Estudo Dirigido de Português*, a Lei 5.692/71, assim como as orientações curriculares da época para o ensino de Língua Portuguesa, constituem materiais de extrema valia e com diversas possibilidades de pesquisas para a História da Educação, das Disciplinas Escolares e outros. Espera-se que este estudo tenha propiciado um olhar relevante acerca da concepção do ensino de Língua Portuguesa da época e de sua conformação no material didático, e que possa, assim, instigar novos questionamentos e olhares.

FONTES

ALBUQUERQUE, F. L. de. Que sabemos sobre livro didático. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n.138, p.2018, jan. 1976

AMADO, G. I. O núcleo comum. II. Resoluções dos conselhos de educação. In: **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, nº4, 1972

BACHA, M.L. Comunicação e expressão em Língua Portuguesa em face da reforma - 1º grau. In: Ministério da Educação e Cultura. **Educação**. Brasília, v.2, n.8, jun. 1973, p. 52-58.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61**. Brasília : 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. COLTED. **Utilização do livro didático: material básico dos cursos de treinamento para professores primários**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1970.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Ensino de 1º e 2º grau.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 853, In: **Documenta**. nº132. Brasília, 1971

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO In: **Documenta**. nº1. Brasília, 1962a.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO In: **Documenta**. nº7. Brasília, 1962b.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO In: **Documenta**. nº10. Brasília, 1962c.

FERREIRA, J. O livro como forma de comunicação. In: **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, nº6, 1973.

FERREIRA, R.M. Entrevista cedida por *e-mail* a Michelle Caroline Bulotas, em 07 de maio de 2016a.

_____. Entrevista cedida por *e-mail* a Michelle Caroline Bulotas, em 07 de novembro de 2016b.

_____. **Estudo Dirigido de Português. 1º série do ginásial**, 6º edição. São Paulo: Ática, 1971a

_____. **Estudo Dirigido de Português. 2º série do ginásial**, 7º edição. São Paulo: Ática, 1971b

_____. **Estudo Dirigido de Português. 3º série do ginásial**, 3º edição. São Paulo: Ática, 1971c

_____. **Estudo Dirigido de Português. 4º série do ginásial**, 3º edição. São Paulo: Ática, 1971d

_____. **Estudo Dirigido de Português. 5º série – primeiro grau**, 20ª edição. São Paulo: Ática, 1974a

_____. **Estudo Dirigido de Português 6º série – primeiro grau**, 16ª edição. São Paulo: Ática, 1974b

_____. **Estudo Dirigido de Português. 7º série – primeiro grau**, 13ª edição. São Paulo: Ática, 1974c

_____. **Estudo Dirigido de Português. 8º série – primeiro grau**, 11ª edição. São Paulo: Ática, 1974d

LOBO, F. S. Língua Portuguesa: afinal que língua é essa? In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n.141, p.43, jan. 1977

NÉRICI, I. G. Planejamento do Currículo. In: **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, nº8, 1973.

OLIVEIRA, A. L. Estudo da Língua. In: **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, nº11, p. 18-28, 1974

PARANÁ – SEEC. Articulação e Integração no Ensino de 1º Grau (Diretrizes Teóricas dos Currículos de 5ª e 6ª séries do Ensino de 1º Grau). **Revista do Ensino**, Porto Alegre, RG, n. 147, suplemento especial n. 4 – Educação no Paraná –, 1972.

PINHEIRO, L. M. Bases para reformulação de currículos e programas do ensino fundamental. In: **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, v. 57, n. 125, jan./mar., 1972

Portaria Ministerial nº 172, de 15 de julho de 1942. In: PEREIRA, R. da S. **As reformas educacionais do século XX e a disciplina língua portuguesa – entre o ensino clássico e o moderno**. III JORNADA do HISTEDBR Universidade Federal de São Carlos – UFSCar São Carlos - SP, 7 a 8 de julho de 2008

Reforma Capanema. Decreto nº 4244, de 09 de abril de 1942. Consolida as disposições sobre a reforma do Ensino Secundário. In: ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 156-159.

RIBEIRO, D. Discurso pronunciado pelo Ministro da Educação e Cultura, professor Darcy Ribeiro. In: **Documenta**, nº8, Outubro, Brasília, p. 17-22, 1962

ROCHA, A. B. da S. O ensino de 1º grau. In: **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, nº15, 1975

SALDANHA, P. As histórias em quadrinhos. In: **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, nº17, 1975

SALGADO, C. **Nomenclatura gramatical brasileira** (NGB). 1959. Disponível em: <http://people.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf> Acessado em: 17/03/2016

SALGADO, C. Declarações do conselheiro Clóvis Salgado. In: **Documenta**, nº3, Brasília, p. 223-224, 1962

SARAIVA, M. T. T. A implementação da nova Lei. *In: Educação*, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, nº6, 1972

SILVA, E. B. Implantação do ensino de 1º grau. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº123, 1971.

STEINBERG, S. H. A importância da imagem no processo ensino-aprendizagem. *In: Educação*, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, nº30, 1979

VASCONCELLOS, Pe. J. de. A Lei de Diretrizes e Bases. *In: Documenta*, nº3, Brasília, p. 224-225, 1962

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. A entrevista. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína.(org.) **História oral: experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: CPDOC/Fundação Getúlio Vargas, 1989, p.45-100.
- _____. **Ouvir e Contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005
- ALVES, J. H. P. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, A.P. & BEZERRA, M. A. **O livro didático de português – múltiplos olhares**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 62-74.
- APPLE, M. W. Cultura e comércio do livro didático. In: APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 81-105.
- ASSIS, R. M. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.
- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico – o que é, como se faz**. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.
- BATISTA, A.A. Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU Márcia. (Org.) **Leitura, história e história da leitura**, Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil: FAPESP, 1999.
- _____. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. (organizadores). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- _____. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008.
- BAUMGARTNER, C. T. **Aspectos constitutivos da história do ensino de Língua Portuguesa no Oeste do Paraná (1960 – 1979)**. Tese. (Doutorado em Educação). UEL, 2009.
- BAIRRO, C.C. Livro didático: um olhar nas entrelinhas da sua história. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 35, p. 173-182. Campinas, set. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/art12_35.pdf>. Acesso em: 31/05/2016
- BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Revista: Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 72, Agosto/2000.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993
- _____. Disciplinas escolares: História e pesquisa. In: OLIVEIRA, et al. (Orgs.) **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BITTENCOURT, S. T. Livro didático de Português: diagnóstico de uma realidade. **Educar em Revista**, [S.l.], n. 4, p. 38-65, abr. 2014. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/36135/22294>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

BLOCH, M. **A apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORNATTO, S.P. **A tradição e os singulares: o ensino de Português proposto nos livros didáticos por professores universitários do Paraná (1944 – 1980)**. Tese. (Doutorado em História da Educação). UFPR, 2011.

BUENO, J. B. G. Propostas de Leitura de Imagens Visuais em Livros Didáticos de História. **Domínios da Imagem**, Londrina, Ano. 2. n. 3, p. 79-94, 2008.

CASTANHA, A. P. O uso da legislação escolar como fonte: orientações a partir do marxismo. **Histedbr**. Campinas, número especial, p.309-331, abr 2011.

CASSIANO, C. C. de F. **Circulação do livro didático: entre práticas e prescrições**. Trabalho de Conclusão de Curso, Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2003.

CATANI, D. B. A Imprensa Periódica Educacional e O Estudo do Campo Educacional. **Educação e Filosofia**, Minas Gerais, v. 10, n.20, p. 115-130,1996.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, A. Os historiadores e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas: ASPHE/ UFPEL, n. 11, p. 5-24, 2002.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, 2004, p. 549-566, set/dez.

CLARE, N. de A. V. Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica. **Idioma 23**, Rio de Janeiro, nº 23, p. 7-24, 2003.

CORREA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 20, n. 52, p. 11-23, Nov. 2000

_____. Lei 5.692/71: Formação de professores e implicações na organização da escola. In: GONÇALVES, Nádia G; RANZI, SerLei M. F.. (Org.). **Educação na Ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012, v. , p. 85-100

CORREIA, A. c. L.; SILVA, v. L. G. da. A Lei da escola: sentidos da construção da escolaridade popular através de textos legislativos em Portugal e em Santa Catarina–Brasil (1880-1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 8, p. 43-83, jul.-dez. 2004

CUNHA, A. S. T. **A coleção educação artística no contexto da Lei nº 5.692/71: entre as prescrições legais e as práticas editoriais.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.

DAMACENO-REIS, A. M. **O uso do livro didático de língua portuguesa por professores do ensino fundamental.** 2006. Dissertação (Mestrado em História da Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006

DARNTON, R. O que é a história do livro? Revisitado. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 10, n. 16, p.155-170, 2008.

DORETTO, S. A. BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. In: **Revista Encontros de Vista**. 8. ed. Jul./Dez. 2011. p. 89-103.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008

FARIA FILHO, L. M. de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: **Educação, modernidade e civilização.** Belo Horizonte, Autêntica, 1998, p. 89-125.

FILGUEIRAS, J. M. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993.** Trabalho de Conclusão de Curso, Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

_____. FENAME e COLTED: diferentes políticas para o livro didático durante a ditadura militar no Brasil. **VII Congresso brasileiro de história da educação.** Cuiabá – MT, 2013.

FIORIN, J. L. Considerações em torno do Projeto de Lei nº 1676/99. In: FARACO, C. A. (Org.). **Estrangeirismos: guerras em torno da língua.** São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

FLACH, S. de F. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 285-303, set, 2011

FONSECA, N. S. C.; DURÃES, S. J. A. Revista brasileira de estudos pedagógicos: objeto e fonte de pesquisa. **VI Congresso Norte-mineiro de Pesquisa em Educação.** 2014. Disponível em: <http://www.coped-nm.com.br/sexta/anais/REVISTA%20BRASILEIRA%20DE%20ESTUDOS%20PEDAGOGICOS%20OBJETO%20E%20FONTE%20DE%20PESQUISA.pdf> Acesso em: 22/07/2016

FURLAN, E. Educação na década de 1970: formação sem informação. **XI Jornada do HISTEDBR**, p. 1-12, 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/> acessado em: 30/03/2016

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: BATISTA, A. A. G. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 11-73.

GARRIDO, J. del A. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.13 n.25/26, set-out.1993, p.33-54.

GOMES, I. L. Uma breve introdução à história das histórias em quadrinhos no Brasil. **Rio Grande do Sul: UFRGS**, 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/6o-encontro-2008>
Acesso em: 28/10/2016

GONÇALVES, N.G. **Doutrina de segurança nacional e desenvolvimento na ditadura civil-militar: estratégias e a educação**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011.

_____. A Escola Superior de Guerra e a Lei 5692/71: discursos governamentais e implementação da Lei no Paraná. In: GONÇALVES, N.G.e RANZI, S.M.F. **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas** (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Ed. UFPR, 2012. p.10-28.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil: sua história**. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Edusp, 2005.

INÁCIO FILHO, G.; SILVA, M. A.. Reformas educacionais durante a Primeira República no Brasil (1889-1930). In: SAVIANI, Demerval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. (Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil, v2.). p. 217-250.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

LE GOFF, J. Antigo/moderno. In: ROMANO, Ruggiero. **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984. Volume 1 Memória – História, p. 370-392

LIMA, D. M. BERTOLETTI, E. N. M. **A PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DA HISTÓRIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL**. VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013.

LINS, O. **Do ideal e da glória: problemas interculturais brasileiros**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1977.

MACHADO, M.Z.V. “Cadê a poesia que estava aqui?” Intermédio (Cadernos Ceale). Belo Horizonte, v.2. ano 1, maior de 1996. In: **30 Anos de literatura para crianças e**

jovens: algumas leituras / Elizabeth D'angelo Serra (org.) – Campinas, SP : Mercado das Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1998.

MARTINS, C. R. K. Memória e Ensino de História: prática de professores na ditadura civil-militar. . In: GONÇALVES, Nádia G; RANZI, SerLei M. F.. (Org.). **Educação na Ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012, v. , p.153-166

MARTINS, M. do C. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares? Quem legitima estes saberes**. 2000. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2000.

MATUCHESKI, S. **Elaboração das propostas curriculares de matemática do Ensino de 1º Grau (5ª a 8ª série) do Estado do Paraná na década de 1970**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MAZZANTE, F. P. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 71-81, 2005.

MIMESSE, E. A implantação dos estudos sociais nas grades curriculares das escolas estaduais nos anos de 1970 e a formação acadêmica do professor. **Educere et Educare, Revista de Educação**. Paraná, Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007 p. 193-204.

MIRANDA, M.J. Perspectivas da Investigação e Avaliação da Inteligência. **Revista Portuguesa de Psicologia**, 23, 1986, p. 27-54.

MOTTA, R. P S. História, Memória e as disputas pela representação do passado recente. **Patrimônio e Memória**. São Paulo, Unesp, v. 9, n.1, p. 56-70, jan-jun.2013.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

_____. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições** | v. 23, n. 3 (69) | p. 51-66 | set./dez. 2012a.

_____. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em história e filosofia da educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NOGUEIRA, F. H. G. A imprensa periódica educacional e as fontes de pesquisa para a história da educação. **Sinergia**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 60-65, jan./jun. 2007

NUNES, C. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v.7, n.2, p.9-25, set-fev. 2002/2003.

NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C. de. Historiografia da Educação e Fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.) **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 17-62.

OKANE, E. S. H.; TAKAHASHI, R, T. O estudo dirigido como estratégia de ensino na educação profissional ensino na educação profissional em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem - USP**, p. 160-169, 2006.

PAIXÃO, F. **Momentos do livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

PAOLI, N. J. A revista Documenta: um breve perfil. In: MOROSINI, Marília; SGUISSARDI, Valdemar (org.). **A educação superior em periódicos nacionais**. Vitória: FCAA/UFES, 1998. p. 272-275

PESSANHA, E. C. ; DANIEL, M. B. ; MENEGAZZO, M. A. A história da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil através dos manuais didáticos (1870-1950). **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v8 n° 1/2, 2004. p.31-45.

PEREIRA, R. da S. A disciplina língua portuguesa nos trilhos da lei, na prática dos livros didáticos e na fala de professores em Campo Grande (1060-1980). In: **Anais do VI congresso luso-brasileiro de história da educação: percursos e desafios do ensino de história da educação**. Uberlândia, Minas Gerais, UFU – 2006.

_____. As reformas educacionais do século XX e a disciplina língua portuguesa – entre o ensino clássico e o moderno. **III JORNADA do HISTEDBR** Universidade Federal de São Carlos – UFSCar São Carlos - SP, 7 a 8 de julho de 2008. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/trabalhos.html
Acesso em 15/02/2016

PIETRI, E. de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 15, n. 43, p. 70-83, abr. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782010000100005&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 18/11/2015.

POLLACK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989

PRADO, E. M. O estudo dirigido e sua aplicação no 1º grau. **Fragments de Cultura**, v. 17, p.893-917, 2007.

QUEIRÓS, V. **Instituto de Educação do Paraná: apropriações e representações no currículo de 1º grau, a partir da Lei n° 5692/71**; 2014; Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.

RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? In: **Educar em Revista**. Curitiba: Edit. da UFPR, n.1, 2001. p.13-28.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838- 1971)**. Campinas, SP: UNICAMP, 2000. Tese de Doutorado em Letras.

GAGNÉ, R. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1971.

RONAURO, H. **Sílvio Elia - sua contribuição ao estudo do português do Brasil**. 2005, disponível em: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iii%20cnlf%2005.html>
Acessado em: 20/05/2016

ROTHEN, J. C. Tese: **Funcionário Intelectual do Estado: um estudo de epistemologia, política do Conselho Federal de Educação**. Piracicaba, São Paulo, 2004.

_____. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. **Revista brasileira Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005.

RUBIM, S. R. F.; OLIVEIRA, T. A Imagem como fonte e objeto de pesquisa em História da Educação. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE**, Maringá. Anais...Maringá, 2010.

SALLES, A. M. Resenha de Circe Maria Fernandes Bittencourt. Livro didático e saber escolar (1810-1910). **Revista de História**, 2, 2 (2010), p. 116-121

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 11 ed. São Paulo: Cultrix/ Editora da Universidade de São Paulo, s/d.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In. LOMBARDI, J, C.; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história historiografia da educação**. Campinas (SP): Autores Associados, 2004, p. 1-12.

SILVA, L. V. do C. e A. **Livros Didático de Língua Portuguesa: veiculação e utilização em Mato Grosso – 1970 a 2000**. Dissertação (Mestrado em educação), UFMG, Cuiabá, 2007.

SILVA, V. S. da.; CYRANKA, L. F. de M. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n.27, p-271-278, jul./dez. 2009

SILVA JR, V. S. J. dos R. A produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP): período 1968-1995. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 95-112, set./dez. 1998

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: Língua Portuguesa: **História, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998 p. 53-60.

_____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor leitor. In: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001, pp. 31-76

_____. Que professores de português queremos formar? Movimento, Niterói, n. 3, p. 149-155, 2001b.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p.155-177.

SOUZA JUNIOR, M.; GALVAO, A. M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 31, n. 3, p. 391-408, dez. 2005

TAKEUCHI, M. R. **Análise material de livros didáticos para educação de jovens e adultos**. 2005. Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TEIXEIRA, A.L.S. **Autoria no livro didático de língua Portuguesa: o papel do editor**. Dissertação de mestrado em linguística aplicada. Universidade estadual de campinas instituto de estudos da linguagem, 2012.

TEYSSIER, P. **História da Língua Portuguesa**. Lisboa: Sá da Costa, 1987

TOLEDO, M. R. A. ; REVAH, D. A revista educação como estratégia de implementação das políticas educacionais do regime militar na década de 1970. **VII Congresso Brasileiro de História da Educação**. UFMG, Cuiabá – MT, 2013.

VALÉRIO, T. F. Ideologia Política na Ditadura civil-militar e o Ensino de Segundo Grau a partir da Lei 5.692/71. In: GONÇALVES, N. G; RANZI, S. F. (Org.). **Educação na Ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012, v. , p. 51-65.

VARGAS, C. R.; SANTOS, M. G. Autoritarismo e educação no brasil: as reformas educacionais na ditadura civil-militar (1964-74). **Revista eletrônica do curso de pedagogia do Campus Jataí – UFG**, v.1, n.12, p. 1-11, 2012.

VASCONCELOS, M.S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996

VENTURI, I. V. G.; GATTI JUNIOR, D. A construção histórica da disciplina escolar língua portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação** - nº. 3 - jan./dez, p. 65-76, 2004

VENTURI, I. V. G.. **A história do ensino de Língua Portuguesa nos livros didáticos brasileiros em dois tempos: a obra de Hermínio Sargentim (1974-1999)**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFU, 2004.

VIANA, I. A prática escolar de estudos sociais nas escolas municipais de Curitiba (1975-1985). In: GONÇALVES, N. G; RANZI, S. M. F.. (Org.). **Educação na Ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012, v. , p. 135-152

VIEIRA, E. ; DÖRR, J. L. C. Ensino de gramática: O trabalho de reflexão linguística nas salas de aula do Ensino Fundamental. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/781-0.pdf Acesso em: 22/02/2016

ZOTTI, S. A. As configurações do currículo oficial no Brasil no contexto da Ditadura Militar. In: III Congresso Brasileiro de História Da Educação: a Educação Escolar em perspectiva. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná; **SBHE**, 2004. p. 1-21

APÊNDICE 1 – TERMO DE CESSÃO⁶⁶

Pelo presente documento eu, _____
_____, RG _____, CPF _____, residente na cidade
de _____, Estado _____, declaro ceder à
pesquisadora _____, RG _____, CPF _____, sem quaisquer
restrições aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos
autorais do depoimento escrito via internet que prestei através de e-mail. Fica
consequentemente autorizada a pesquisadora a citar meu nome no texto da dissertação, e
utilizar, publicar e divulgar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento,
na íntegra ou em parte, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins
idênticos, com a única ressalva de sua integridade na indicação de fonte e autor.

Curitiba, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do cedente: _____.

⁶⁶ Assinado por Reinaldo Mathias Ferreira em 25/04/2017, via *e-mail*.

APÊNDICE 2 – ENTREVISTA 1

Roteiro de questões encaminhadas ao prof. Reinaldo Mathias Ferreira e suas respostas.⁶⁷

1 – A fim de compreender melhor o processo de produção da coleção “Estudo Dirigido de Português”, gostaria de saber inicialmente qual foi sua formação acadêmica, sua área de atuação profissional e como se deu o interesse na produção de livros didáticos de Língua Portuguesa.

R. Sou formado em Letras Neolatinas pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, núcleo que deu origem à Universidade Estadual de Londrina. Recém-formado, prestei concurso para a mesma instituição como professor de Didática Especial de Português, mais tarde chamada de Metodologia do Ensino de Português. Como professor dessa disciplina, permaneci até me aposentar por tempo de serviço. Fui também professor dos cursos da CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário), órgão do Ministério da Educação e Cultura, desde 1964 até 1967, quando o programa deixou de existir. Ainda para o Ministério da Educação e Cultura, fui orientador e coordenador do programa de Acompanhamento Letivo junto à Inspetoria Seccional de Londrina (órgão do MEC). Fui também professor de Português, principalmente do ginásio (5ª a 8ª séries) até aposentadoria por tempo de serviço.

Sendo professor que devia ensinar a professores não titulados e a alunos-mestres da Faculdade, passei a observar com interesse as diversas maneiras de tornar as aulas um instrumento de real aprendizagem, seguindo a orientação de meu professor de Didática Geral, que tinha ideias realmente dinâmicas e arrojadas para o ensino. Fazia ele parte do grupo *capita plana* (cabeça chata), juntamente com Lauro de Oliveira Lima (*Escola secundária moderna* - Ed. Fundo de Cultura, 1962). Ler a respeito na internet A difusão das ideias de Piaget no Brasil.

A ideia inicial não foi escrever livros didáticos, mas preparar material suficiente para que as aulas minhas e de meus alunos (professores e alunos-mestre) fossem diferentes do que se fazia. Os livros didáticos eram descritivos, pesados para as necessidades dos alunos. E pior: eram praticamente todos iguais nas explicações em nível de professor e não de aluno, variando apenas os exercícios.

⁶⁷ Por e-mail, em 07 de maio de 2016.

Partiu de alunos da CADES (professores já com longa prática, mas não titulados) a sugestão de juntar esses modelos e fazer deles um livro. Foi assim que surgiu o primeiro *Estudo dirigido de português* para a 4ª série ginásial em 1967 pela Editora FTD. Por que só da 4ª série? Porque os livros de 1ª, 2ª e 3ª dessa editora eram razoáveis, mas o da 4ª série era fraco demais.

O sucesso razoável do *Estudo dirigido de português* na FTD fez brotar a necessidade de criar a coleção completa, e o trabalho começou, mas sempre prejudicado pela falta de tempo de pesquisar mais e mais e criar situações novas.

Houve desavença com a FTD porque o livro foi impresso em papel jornal e vendido com preço maior que o dos concorrentes, inclusive na mesma editora. Nesse momento, surgiu a Editora Ática, que nada mais era do que a antiga mecanografia do Curso de Madureza Santa Inês, de São Paulo. Seu catálogo era pequeno e não tinha propriamente livro de português. Animei-me e fui a ela, mostrando apenas o volume da 1ª série ainda em folhas datilografadas. Em menos de um mês a Editora chamou-me, mas queria a coleção completa (que eu não tinha ainda). Da reunião, ficou acertado que eu terminaria os volumes da 2ª e 3ª séries ainda em 1969 e faria as modificações necessárias no volume da 4ª série, ainda com a FTD.

Na época, havia em São Paulo uma Comissão do Livro Didático (órgão do Governo Estadual) que analisava os diversos livros didáticos de todas as disciplinas e, quando os aprovava, publicava parecer favorável no Diário Oficial. Entende-se que essa publicação era vital para as editoras, porque os demais Estados seguiam essa orientação. O *Estudo dirigido de português* da 1ª série foi examinado por uma comissão (de um só!). O exame se deu apenas pelo índice remissivo, que era extenso exatamente por ser remissivo. O veredito foi que o livro continha excesso de gramática, e a gramática era algo secundário. Depois de idas e vindas, acertamos que o livro seria dividido em duas partes: textos e seus estudos; gramática (que ficaria no fim do livro). A Editora ponderou que seria mais prudente lançar em 1970 apenas os volumes da 1ª e 2ª séries, como experiência porque as inovações eram muito grandes e, portanto, perigosas. Só em 1971 foram publicados os volumes da 3ª e 4ª séries. Com o sucesso desde 1970, iniciou-se a moda de outros autores e outras disciplinas adotarem o *Estudo dirigido*: de Matemática, de História, de Ciências... Outras editoras também tentaram adotar a denominação, mas aí a Ática já tinha registrado o título. Em seguida, veio outra necessidade editorial: lançar os livros para o curso primário. Aí surgiram os livros de *Estudo dirigido de português* para as quatro séries do

ensino primário. Só mais tarde surgiu a cartilha (em coautoria) *Letrinhas amigas*, a única que apresentava sete vogais. Foi também sucesso até os anos 90.

2 – Sabe-se que a coleção em questão teve sua publicação iniciada pela editora Ática praticamente no mesmo período de promulgação da lei 5.692/71. Neste sentido, qual foi sua recepção e percepção inicial da legislação naquele momento? A 5.692/71, em sua opinião, trouxe expectativas positivas ou negativas para a educação?

R. Note-se que o *Estudo dirigido de português* é anterior à Lei 5.692 e mesmo com o advento dela não houve necessidade de modificações, embora a cada ano a obra recebesse alterações, geralmente atendendo a sugestões de professores e mesmo de alunos. Trouxe problemas para a obra a Lei 5.765/71, que alterou a ortografia. Essa Lei fez perderem-se cerca de 400.000 exemplares que foram impressos com antecedência sem atender às modificações. Autor e Editora bancaram o prejuízo. Durante anos tivemos problemas com essa Lei porque foi mal feita e deu margem a interpretações desencontradas. É o caso de *pêra* que permanecia com acento diferencial, mas numa edição do Aurélio foi registrada sem acento. Muitos professores questionavam isso e era preciso dar-lhes respostas diretas.

3 – Acerca da produção didática, houve orientações claras, como por exemplo da editora, para que a coleção fosse adequada conforme a legislação 5.692/71, tanto em conteúdo, quanto em sua materialidade?

R. A Editora Ática sempre primou pela adequação de seus livros. Contratava especialistas para exame e os resultados eram apresentados em reuniões geralmente longas. No caso do *Estudo dirigido de português*, a ideia inicial do autor era não indicar títulos dos assuntos gramaticais, os quais brotariam da incentivação como uma consequência, fazendo com que o aluno descobrisse depois o que estudara. A primeira edição do *estudo dirigido de português* da 4ª série (FTD) não tem títulos. A Editora julgou temerário tal modo, pois já havia “modernizações” demais na obra. Foi essa obra que inaugurou o uso de ilustrações e criou o chamado *livro do professor*, exatamente igual ao do aluno, porém com as respostas. Inaugurou também o uso de anedotas, curiosidades, palavras cruzadas, charadas.

4 – Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, as orientações decorrentes da legislação foram significantes? Quais dessas orientações impactaram mais na revisão da coleção?

Como? Por que essas orientações? Quais (se houve) orientações avaliou na época como menos relevantes ou viáveis, e que não foram contempladas na coleção? Por quê?

R. Examinando com cuidado a Lei 5.692, nota-se que não impõe alterações na disciplina. Seu caráter era o ensino de modo geral com foco na profissionalização. Influenciou nos currículos principalmente de segundo grau. Embora “nascido” antes da Lei 5.692, o *Estudo dirigido de português* e também as outras obras que passaram a usar a denominação de *estudo dirigido* (eram várias) não sofreram nenhum impacto. A época do *milagre brasileiro* fez surgirem muitos estudos com o fim de implantar mudanças na metodologia do ensino de Português, mas a maioria já era contemplada na obra, principalmente em relação aos trabalhos escritos.

5 – Após ter vivenciado o fim da vigência da lei 5.692/71, qual foi sua conclusão prévia da eficácia da legislação? Trouxe, em sua opinião, melhorias significativas para a educação? Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, trouxe, de alguma forma, um avanço para a disciplina?

R. Como já expus, a Lei 5.692 previa nova visão do conjunto da escola, procurando fazer do aluno um cidadão com formação maior que a informação. Nesse ponto, foi uma pena não ter sequência. Hoje vemos alunos que saem da escola sem nenhuma aptidão até para trabalhos mais simples.

APÊNDICE 3 – ENTREVISTA 2

Roteiro de questões encaminhadas ao prof. Reinaldo Mathias Ferreira e suas respostas⁶⁸.

1 – Alguns autores, como Batista no livro **“O texto escolar”** (2008) e Magda Soares em **“O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor leitor”** (2001), apontam que o método utilizado na coleção “Estudo Dirigido de Português” buscava “substituir” parte do papel do professor em sala de aula, uma vez que o livro se dirigia diretamente ao aluno, orientava as atividades e ainda trazia sua versão específica para o professor com respostas e orientações. Dessa forma, a coleção assumia certa autonomia e mais independência em relação ao professor. Ao desenvolver o material, a intenção de fato foi de “substituir”, ou melhor dizendo, de facilitar o trabalho docente? Se sim, por quais motivos? Havia certa necessidade em suprir uma falha na formação dos professores do período devido às licenciaturas curtas?

R. A primeira edição do Estudo Dirigido de Português (Editora FTD) é de 1967, um único volume para a 4ª série ginásial. Só em 1970 o Estudo Dirigido de Português foi lançado pela Editora Ática, volumes da 1ª e 2ª séries. Em 1971 saíram os volumes da 3ª e 4ª séries. Nessa época, poucos eram os professores formados. Exerciam essas funções professoras primárias, advogados, médicos, dentistas, farmacêuticos, contadores. O nível, de modo geral, era baixo em questão de metodologia. Esses professores eram o reflexo de seus professores. Isto é: faziam na sala de aula o que seus antigos professores fizeram. Em função disso, o Ministério da Educação e Cultura criou um programa chamado CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário). Seu objetivo era treinar os professores e posteriormente submetê-los a um exame. Se aprovados, receberiam o registro definitivo para lecionar (mais ou menos parecido com o registro de professor pelas faculdades). Os cursos da CADES ocorriam em janeiro de cada ano com período integral. Eram chamados (na verdade convocados) aqueles que por alguma razão estiveram lecionando no ano anterior com mera autorização para isso. Os cursos da CADES até 1964 eram oferecidos nas Inspetorias Seccionais do MEC, em várias regiões. No Paraná havia duas: uma em Curitiba, outra em Londrina. Como os alunos-mestres (os

⁶⁸ Por e-mail, em 7 de novembro de 2016.

convocados) poderiam prestar exame no fim do curso e, se aprovados, receberiam o registro definitivo, a equipe docente da CADES devia ser de região bem distante, o que acabou virando uma turnê turística: professores do Rio de Janeiro dariam curso em Belém e por aí assim. Lembre-se de que os professores desse curso eram também os examinadores. Os professores eram pagos pelo MEC. Quando comecei a trabalhar nos cursos da CADES, a partir de 1964, a dinâmica já era outra: o curso continuava em janeiro, era integral, mas não fazia exame para obtenção do registro, pois então isso passou a ser competência das faculdades. Competia aos professores apenas se o aluno-mestre poderia continuar lecionando com autorização precária. Portanto, acabou-se aí o passeio turístico das férias de janeiro. A equipe poderia ser local, pois não influenciaria no momento do exame.

Isso tudo para lembrar que os alunos estavam sujeitos a ter professores com pequena estrutura metodológica e muitas vezes pequena carga de conteúdo. Ou então excesso de conteúdo despejado sobre os alunos sem nenhuma metodologia.

O Estudo Dirigido de Português nasceu das ideias do meu professor de Didática Especial de Português (falarei dele mais adiante) e da experiência que tive nesses cursos. Os próprios alunos-mestres que estudaram comigo, pediam que lhes desse modelos aproveitáveis depois: quer dizer: aulas prontas, pois muitíssimos não sabiam criar aulas realmente rentáveis para os alunos. Em Português sempre foi um derrame de gramática, ficando esquecida a leitura, a redação (esta porque dava trabalho demais ao professor) e linguagem oral. Lembro que, enquanto lecionei, eu e meus colegas do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina e de outras escolas tínhamos como tarefa de Português a redação diária, religiosamente cobrada, lida e anotada. Isso se acabou quando alguém lançou num livro a ideia de que redação era assunto íntimo do aluno e, portanto, não poderia ser lida pelo professor porque configurava invasão de privacidade. Mera desculpa para evitar a leitura e anotação das redações diárias. Os alunos sabiam que as redações seriam lidas e anotadas.

O sucesso do Estudo Dirigido de Português foi enorme, como se sabe. Por isso, a carga (ou descarga) contrária: o livro direciona a aprendizagem, anula a ação do professor, tem linguagem ao nível do aluno, dirige-se ao aluno e até poderia ser um livro de aprendizagem sem mestre. A intenção foi realmente dirigir-se ao aluno em linguagem simples e facilitar a vida do professor, que não tinha (e não tem até agora) o tempo necessário para a preparação eficiente e inovadora de suas aulas. Professores mais antigos

lembram-se ainda dos famosos “sebentos”, aqueles cadernos com exercícios e questões de anos e anos ensebados pelo demasiado uso do professor.

Alguns autores na época tentaram produzir livros didáticos e não conseguiram sucesso. Por isso, alguns (e aqui se inclui uma das autoras que cita) resolveram (e até hoje ainda o fazem) “analisar” as obras que “lhes parecem” anular o professor, sem considerar o contexto da época (a que me referi antes). Basta digitar na *internet* o caso dos livros didáticos e serão encontrados inúmeros seminários a esse respeito e livros também. É bom observar o nome dos que assim se expressam e verificar o sucesso ou insucesso das obras que produziram.

2 – Na entrevista anterior, o senhor afirmou que a coleção, quando passou a ser publicada pela editora Ática, foi examinada por uma comissão composta por uma só pessoa. Essa comissão tinha relação com a COLTED? Recorda-se quem foi esse avaliador/avaliadora?

R. – Não houve relação com a COLTED. Havia no Estado de São Paulo uma chamada Comissão do Livro Didático. Não tinha força de reprovar obra nenhuma (apenas silenciar), mas sua aprovação ia para o Diário Oficial e, assim, servia de orientação para os professores no momento de adotar livros didáticos. Os outros Estados também seguiam essa orientação. Por isso, era importante para a Editora que seus livros estivessem indicados. O Estudo Dirigido de Português foi submetido à Comissão ainda no original datilografado em 1969. Quem já viu o Estudo Dirigido de Português (4ª série) da Editora FTD, notará que os assuntos gramaticais não têm título. Isso porque havia a intenção de que o aluno fosse aprendendo os mecanismos da língua e só então ficaria sabendo que título teria seu estudo. Ora, os livros levados à Ática eram assim também, e assim foram levados a essa Comissão. Se o livro não tinha os títulos dos assuntos, era preciso que tivesse um índice remissivo que permitisse vários modos de consulta. Portanto, era enorme. A pessoa indicada para analisar o livro (e por isso eu disse que era comissão de uma só pessoa) não tinha lido o livro e só o olhou na presença do autor e do diretor editorial. Foi ela (era mulher) ao fim do livro e se espantou com a quantidade aparente de conteúdo gramatical numa época em que a gramática era a vilã do ensino. Por ela, o livro seria reprovado. A reunião acabou, o autor veio embora, mas a Editora continuou as negociações e juntos chegaram a uma proposta: os assuntos gramaticais ficariam para o fim do livro, a fim de que se desse ênfase à leitura, à redação e à linguagem oral. E mais: a Editora convidou a comissária para ser leitora crítica da própria Editora, o que foi aceito. Com isso, o livro foi para o Diário Oficial do Estado de São Paulo. Essa disposição não

causou estranheza nem prejuízo ao livro, de modo que assim ficou até as últimas impressões. As características iniciais do livro traziam inovações muito grandes, de modo que a Editora houve por bem discutir com o autor para que os assuntos gramaticais voltassem a ter títulos, mas foi mantido o título do livro e do autor com letras iniciais minúsculas. Segundo os especialistas, inovação maior que 20% num produto geralmente é prejudicial. E a obra tinha bem mais que isso.

3 – Seria possível informar mais dados a respeito do seu professor de Didática Geral? Como seu nome, formação, referências de estudo, entre outros. Visto que, conforme seu depoimento, este professor parece ter sido influência importante em sua formação e, por consequência, no desenvolvimento da coleção.

R. – A Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina começou a funcionar em 1958, mas tinha apenas o curso de bacharel. A licenciatura demorou um pouco mais por questões burocráticas, e os primeiros alunos que concluíram o bacharelado ficaram um ano à espera da licenciatura. Possivelmente, por influência do Arcebispo de Londrina, preocupado com onda comunizante do país, convidou um padre cearense para instalar uma estação de rádio voltada para a alfabetização à distância. Esse padre era Marconi Freire Montezuma, cearense. Com ele veio seu primo, José Aloísio Aragão, também cearense e da área, pois tinha colégio em Fortaleza. José Aloísio Aragão assumiu a Didática Geral e a Didática Especial de Português no curso de licenciatura que começou a funcionar em 1962. Assumiu também o propósito de fazer funcionar o Colégio Estadual de Aplicação da Faculdade, já criado em 1960. As aulas nessa escola eram ministradas pelos professores da Faculdade, auxiliados por outros alunos à escolha da direção. Funcionava em período integral, e os estagiários da Faculdade orientavam nos estudos e tarefas em horários previamente determinado. O lema da escola era o mesmo repetido página a página no livro de Lauro de Oliveira Lima: ‘O professor não ensina; ajuda o aluno a aprender’. Nesse ano, era eu aluno de Letras e fiz meu estágio no Colégio de Aplicação. O Professor José Aloísio Aragão selecionou dentre os alunos da Faculdade aqueles que lhe pareciam interessantes para ocupar no ano seguinte a Didática Especial: de Português, de Inglês, de Francês, de História e de Geografia. Os que aceitaram o convite, embora medrosos da enorme responsabilidade, foram a concurso e foram aprovados. Apenas a professora de Didática Especial de Francês não era ex-aluna.

Enquanto foi diretor do Colégio de Aplicação, José Aloísio Aragão fazia palestra diário aos alunos meia hora antes do início das aulas. Muitas vezes ocupava-se da análise de

livros de interesse dos alunos. A presença não era obrigatória para os alunos, mas geralmente o salão ficava cheio.

José Aloísio Aragão logo sobressaiu pela capacidade e dedicação. Passou a ser Superintendente do Ensino Superior do Paraná e pouco tempo depois retirou-se para Brasília, onde foi Diretor da Divisão do Ensino Secundário e, por consequência, diretor da CADES. Em Brasília, reuniu-se de novo a antiga equipe cearense auto-denominada *capita plana* (cabeça chata). Dessa equipe fazia parte Lauro de Oliveira Lima, autor de importante livro sobre Didática. Com o passar do tempo e as mudanças de governo, o Estado não mais aceitou o sistema implantado no Colégio: passou a pôr em concurso as vagas para professores (que não estariam ligados à Faculdade) e acabou com o ensino em período integral.

José Aloísio Aragão faleceu em desastre automobilístico quando se dirigia para Maringá a convite de um seu ex-aluno em Londrina: Professor José Dias Sobrinho, irmão do Senador Álvaro Dias. O Colégio de Aplicação de Londrina (Aragão criou outros Brasil afora) passou a se chamar Colégio Estadual José Aloísio Aragão. A influência desse professor foi marcante em toda a vida profissional, e vejo que suas ideias ainda são atuais.

Quando comecei a escrever livros, Aragão já não estava em Londrina. Vi-o apenas duas vezes depois que daqui saiu. Uma delas foi na visita que fez, como diretor, ao curso da CADES em Londrina, quando eu também era professor.

4 – No interior da coleção encontra-se um teste de sondagem que durante minhas análises deixou algumas dúvidas de sua proposta metodológica e de sua função para o ensino. Neste sentido, gostaria de saber qual foi sua intenção ao propor esse questionário para o aluno/professor? E qual a relação desse teste com o ensino de Língua Portuguesa?

R. – O teste de sondagem (outra novidade no Estudo Dirigido de Português) tinha e tem a função de conhecer o aluno: sua prontidão, seus gostos e preferências. Deve funcionar como uma ficha médica (para não dizer policial). Deve ser consultado pelo professor no início das aulas para estabelecer a linha de atuação naquela turma e ser consultado toda vez que algum aluno apresente comportamento diverso do esperado, seja não gostar disto ou daquilo ou mostrar-se deslocado. Há anos fiz um trabalho até volumoso sobre o assunto. Foi publicado na revista Universidade (da UEL). No caso do Estudo Dirigido de Português, o teste devia ser recortado do livro (havia o sinal característico para isso) e

entregue ao professor, a quem se destinava. Infelizmente e desnecessariamente muitíssimos testes foram enviados ao autor do livro.

5 – Na apresentação dos livros há uma solicitação para que fossem preenchidos a lápis pelos alunos. Qual o motivo dessa orientação? Os livros eram programados para serem usados posteriormente por outros alunos ou era somente uma medida para manter o material conservado?

R. – Educação não tem preço. Entretanto, procura-se reaproveitar o material do irmão mais velho para o mais novo: roupas, sapatos, livros. A Editora Ática sabia que produzia livro consumível. Não havia como trabalhar um livro dinâmico como esse, proibindo o aluno de riscá-lo. Nem se poderia pensar naquele tempo em que o aluno devia copiar as questões e responde-las no caderno. A questão de usar lápis bem de leve tinha o objetivo de mais tarde, hipoteticamente, o livro ser apagado e reutilizado. A conservação também era fator importante, mas não era o objetivo. É evidente que tudo isso não funcionou como se sabia. Mais tarde, quando o MEC passou a doar os livros, havia também a recomendação de conservá-los para outros alunos. Não funcionou nunca.

6 – Pude notar que as ilustrações presentes na coleção são de um mesmo artista: Eugenio Colonnese. Foi escolha pessoal ou da própria editora? Percebi, ainda, que a quantidade de imagens é considerável, pois sabe-se que a indústria gráfica estava em crescimento no período. No entanto, qual foi sua intenção pessoal e/ou da editora em desenvolver um material rico em cores e ilustrações para o ensino de Língua Portuguesa?

R. – Até 1970, os livros didáticos só tinham imagem no caso de Geografia, História e Ciências. A Editora Ática pesquisou o mercado e descobriu que isso seria bom num livro de Português. Assim, os originais voltaram ao autor para incluir imagens. A princípio eram em duas cores. Só mais tarde passaram a quatro cores. Note que essa inovação era inédita em livro de Português. Eugenio Colonnese era desenhista *free lancer*. Só tive contato pessoal com ele em 1979, quando o livro foi reformulado.

As gravuras são criação do autor do livro, que as descrevia pormenorizadamente, deixando que o desenhista fizesse seu trabalho livremente. Inclusive, eram enviadas ao autor para aprova-las, o que geralmente acontecia pela capacidade do Colonnese. Nas gravuras, eu aconselhava (não exigia, mas sempre fui atendido) a não pôr óculos em professor(a), nem desenhar serviçal preto, criar qualquer situação que pudesse ser vexatória para alguém. A propósito, cabe aqui uma explicação que não foi pedida: para

evitar qualquer constrangimento aos alunos ou professores, os nomes das personagens das incentivações e anedotas sempre foram aqueles menos usados (para não coincidir com alguém próximo): Heermenegildo, Praxedes, Fulgêncio, Gudesteu, Hermengarda, Clotilde, Zózimo etc. Incluir gravuras criava mais custo, mas a Editora tinha tanta certeza do sucesso (fez inúmeras pesquisas a respeito) que a alta tiragem permitia que os livros fossem vendidos ao mesmo preço dos concorrentes. Ainda em relação às imagens, o Estudo Dirigido de Português introduziu o emprego de palavras cruzadas, charadas, caça-palavras.

7 – Ainda em relação às ilustrações, como funcionava a seleção dessas imagens no processo de desenvolvimento do conteúdo dos livros? Existia um diálogo direto entre o senhor e o ilustrador, a fim de delimitar e definir o lugar e a intenção dessas figuras no livro? Ou este trabalho pertencia especificamente ao editor do material?

R. – O fato ocorria exatamente ao contrário: criava a incentivação que terminava sempre com uma questão (vou enviar-lhe algumas páginas de exemplo). A gravura era imaginada a partir disso, sempre cuidando para que ela não desse ou insinuasse a resposta à pergunta da incentivação (chama-se situação-problema essa questão, que precisa ter força para exigir ação do aluno em busca da resposta). Não sendo assim, a incentivação perderia toda a força. Seria mais ou menos como hoje na televisão ou no rádio: “Preparem o guarda-chuva porque amanhã vai chover e assista em seguida à previsão do tempo”. Por que assistir, se já disse tudo?

Anos mais tarde, em outra coleção, adotei o uso de fotografias para as anedotas (mas eram fotografias produzidas para isso com pessoas da própria editora). Também usamos uma espécie de foto-novela, em uso nas publicações de revistas, mas no livro sempre com as cenas fotografadas para isso. Aproveitando o “gancho”, devo dizer que as fotos, imagens e tiras para serem úteis precisam de duas coisas: autorização do autor delas e o original para possibilitar boa impressão. O mesmo acontece com os textos, quanto à autorização. Muitos textos que poderiam ser aproveitados não o são porque certos herdeiros cobram valores muito altos. Um caso: o poeta Manuel Bandeira era solteiro. De repente apareceram seis filhos herdeiros...

Houve casos em que foi preciso pedir ao autor autorização para mudar algo no texto. Isso aconteceu com Lourenço Diaferia, que em determinado trecho do texto usou a expressão

é a mãe. Por crermos ser forte demais, pedimos que pudéssemos alterar para *é a avó*, um tanto mais tolerável.

Houve um caso em que estava usando um texto de Odete Barros Mott, ficcionista da Editora Brasiliense. Ela citou o nome de uma cidade ou lugarejo. Não encontramos referência nenhuma sobre o nome, inclusive consultando o IBGE. Foi a autora consultada. Não respondeu e ainda mostrou-se desgostosa de saber que o texto estava sendo usado em livro de outra editora. Resultado: substituí o texto dela por outro da Rachel de Queiroz, que não precisava de divulgação de seu nome.

Apêndice da entrevista:

1. A Editora Ática formou-se da mecanografia do curso de madureza Santa Inês, em São Paulo. O material que utilizava começou a ser adotado por outros cursos em várias cidades. Os diretores do curso resolveram transformar a mecanografia em editora.
2. O diretor-presidente da Ática era Anderson Fernandes Dias, médico infectologista, mas de tino educacional invejável. Foi considerado um dos melhores editores do país.
3. Por ser médico, Anderson adotou na Editora o mesmo sistema de propaganda dos laboratórios: entrega pessoal em domicílio dos livros para os professores.
4. Quando se discutia o Estudo Dirigido de Português, veio a ideia de fazer também o livro do professor. Seria, como foi, exatamente igual ao do aluno, mas com as respostas e diversas orientações metodológicas.
5. O custo da propaganda, portanto, era alto, mas compensava. Em geral, a tiragem para propaganda atingia a mais de 100.000 exemplares. A alta tiragem do livro do aluno compensava essa despesa, sem onerar o preço final equivalente ao preço dos concorrentes.
6. O Estudo Dirigido de Português foi o primeiro grande sucesso da Editora. Vieram depois outros Estudos Dirigidos: de Geografia, de História, de Matemática, de Ciências. A Editora registrou o título como propriedade sua.
7. No livro da 5ª série, na parte de correspondência, o livro pedia aos alunos que enviassem carta ao autor, cujo endereço pessoal estava no livro. O diretor-presidente não gostou da ideia porque acarretaria sobrecarga ao autor (o autor não acreditava tanto quanto ele no sucesso). Entretanto, isso foi feito e não me arrependi: a visita do carteiro era diária em casa. Toda carta que recebia com

endereço de retorno recebia um cartão postal de Londrina e algumas palavras de agradecimento e incentivo.

8. Alguns textos do Estudo Dirigido de Português foram escritos especialmente para ele a pedido meu ou da Editora.
9. O Estudo Dirigido de Português teve a família aumentada com os livros de 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries do primário. Tiveram como ilustrador Eduardo Carlos Pereira (Edu), que era desenhista e fotógrafo de fina competência.
10. Mais tarde, foi necessária uma cartilha. Como não sou alfabetizador, pedi auxílio a duas professoras primárias para ajudarem na produção. A Editora colheu material no país e fora para pesquisa. Surgiu a cartilha *Letrinhas amigas*, que teve muito bom desempenho. Era e foi a única cartilha que ensinava as 7 vogais (ou sons vocálicos).
11. Com a morte prematura de Anderson, seus filhos ainda mantiveram por algum tempo a Editora, mas preferiram dispor dela. Hoje pertence à Editora Abril, que não teve a disposição desejada, pois queria vende-la a um grupo estrangeiro.
12. Publiquei apenas um livro pela Ática com o selo da Abril. Foi um fracasso, a começar por negar doação de livro ao professor sem que ele já o estivesse adotando. Pode? Pôde!
13. Meus livros atuais estão na Editora Martins Fontes, e têm como coautora minha filha Rosaura. São eles: *Lições de Português para nunca mais esquecer*, *Verbos*, *Correspondência comercial e oficial com técnicas de redação*.
14. Está pronto um livro com todo o estudo de Português. É uma gramática completa. A Editora Martins Fontes, que está com os originais, pode incluí-lo na grade de produção em 2017. Entretanto, até agora é apenas tratativas iniciais.
15. No anexo, envio também um trabalho apresentado em seminário sobre livro didático. Há muitos outros na *internet*.

ANEXO 1 - ÍNDICES TEXTUAIS DAS EDIÇÕES DE 1971 E 1974

ÍNDICE DOS TEXTOS E BIBLIOGRAFIAS

O CEGO E O DINHEIRO ENTERRADO, Luiz da Câmara Cascudo, <i>Contos Tradicionais do Brasil</i> — Americ. Edit., Rio de Janeiro 1946	11
O TESOIRO DO MUJIQUE, Humberto de Campos — Apud <i>Flor do Lácio</i> , Cleófano de Oliveira, Edição Saraiva, São Paulo 1961, pp. 203 e 204	14
A ESMOLA DO POBRE, Júlio Dinis, <i>Antologia dos Poetas Portugêses</i>	16
UMA MARAVILHA ANDAR DE AVIÃO, Alberto Deodato, <i>Roteiro da Lapa e Outros Roteiros</i> — Apud <i>Antologia Luso-Brasileira</i> , Wagner Ribeiro — Editora FTD., 1964, pp. 195 e 196	22
MINHA MÃE, D. Aquino Correia — Apud <i>Antologia Luso-Brasileira</i> , Wagner Ribeiro — Editora FTD., 1964, pp. 195 e 196	26
O COMPADRE DA MORTE, Luiz da Câmara Cascudo, <i>Contos Tradicionais do Brasil</i> — Americ. Edit., Rio de Janeiro 1946, p. 397	30
O VEADO E A MOITA, Monteiro Lobato, <i>Fábulas</i> — São Paulo 1943	96
A MORTE E O LENHADOR, Monteiro Lobato, <i>Fábulas</i> — São Paulo 1943, pp. 50 e 51	36
A ESCRAVA, Artur Azevedo — Apud <i>Páginas Seletas</i> , Francisco da Silveira Bueno — Edição Saraiva, 1949, pp. 235 e 236	37
UM PÉ DE MILHO, Rubem Braga, <i>Um Pé de Milho</i> — Editora do Autor, Rio 1964	41
MEU CAJUEIRO, Humberto de Campos, <i>Memórias</i> — São Paulo 1947, pp. 239 e 240, ou Apud <i>Nossos Clássicos</i> , Livraria AGIR Editora, p. 25	45
VELHAS ÁRVORES, Olavo Bilac, <i>Alma Inquieta</i> , in <i>Poesias</i> — 6. ^a edição, Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro 1916, p. 220	46
A ÁRVORE, José Nogueira	49
A CONSCIÊNCIA, Antônio Bôto, <i>O Livro das Crianças</i> — Apud "Português" — Irmãos Maristas, Editora FTD., pp. 290 e 291	51
A ABELHA E A ROSA, Cleómenes Campos, <i>Coração Encantado</i> — Monteiro Lobato & Cia. Editôres, São Paulo 1923	57
UMA CONFUSÃO DAS GRANDES, Viriato Corrêa, <i>Cazuza</i> — Companhia Editora Nacional, 13. ^a edição, 1965, pp. 48 e 49	62
O BOBO, Reinaldo Rodrigues, <i>A Voz do Cambuci</i> — 1963, Apud <i>Antologia Luso-Brasileira</i> , Wagner Ribeiro — Ed. FTD., 1964, pp. 318 e 319	261
SÃO JOÃO, Rodrigues Pinagé, <i>Tapera</i> — Belém do Pará, p. 23	261
CAPIBARIBE ou CAPIBERIBE, Manuel Bandeira — <i>Itinerário de Pasárgada</i> , Livraria S. José, Rio 1957, pp. 42 e 43	262
OU ISTO OU AQUILO, Cecília Meireles, <i>Ou Isto ou Aquilo</i> — Editora Giroflé S. A., São Paulo 1964	263
A MÁQUINA, Leon Eliachar	263
MANHÃ DE CHUVA, Murilo Araújo, <i>A Estrela Azul</i> — Distribuidora Record, Rio de Janeiro 1963	264
TRAVESSURA, José Mauro de Vasconcelos, <i>O Meu Pé de Laranja Lima</i> — Edições Melhoramentos, 6. ^a edição, pp. 81 e 82	264
MINHA PÁTRIA, Correia Júnior	265
LEMBRANÇA RURAL, Cecília Meireles, <i>Obra Poética</i> — Edit. José Aguillar, Rio de Janeiro 1958, p. 176	266

FONTE: (FERREIRA, 1971a, p. 267-268)

ÍNDICE DOS TEXTOS E BIBLIOGRAFIAS

	Pág.
FOI O ZÊ, Nestor de Holanda, <i>Gente Engraçada</i> — Edições de Ouro, Rio de Janeiro, pp. 39, 40 e 41	11
O TREM DE FERRO, Catulo da Paixão Cearense — Apud José Baptista da Luz, <i>Português</i> , Companhia Editora Nacional, São Paulo, pp. 81 e 82	18
APÓLOGO DAS ÁRVORES, Pe. Antônio Vieira, <i>Sermões</i> — Apud <i>Antologia Portuguesa</i> de Nestor Delvaux, Editora FTD, São Paulo, p. 104	23
A GUERRA DOS PASSARINHOS, Lúcia Benedetti, <i>O Espelho que Vê Por Dentro</i> — Record Editora, Rio de Janeiro 1963	27
OS POBRES, Olavo Bilac, <i>Poesias Infantis</i> — Apud <i>O Idioma do Brasil</i> de Vandick Londres da Nóbrega e Walter Medeiros, Companhia Editora Nacional, São Paulo, p. 140	30
UM ILUSTRE MENTIROSO, Josué Montello — in <i>Folhetim do "Jornal do Comércio"</i> de 21/2/1963	34
MARTIM CERERÊ, JOGADOR DE FUTEBOL, Cassiano Ricardo, <i>Martim Cererê</i> — Editora Saraiva, 11.ª edição, São Paulo 1962	39
AJUSTE DE CONTAS, Humberto de Campos, <i>A Bacia de Pilatos</i> — Rio de Janeiro 1936, pp. 277, 278 e 279	43
ARTES DO ZEZE, José Mauro de Vasconcelos, <i>O Meu Pé de Laranja Lima</i> — Edições Melhoramentos, 6.ª edição, São Paulo, pp. 122 e 123	49
AS PILULAS, Artur de Azevedo, <i>Contos Fora da Moda</i> — Livraria Garnier, 4.ª edição, Rio de Janeiro	54
HISTORIETA, Paulo Emílio Pinto, inédita, mas citada em <i>Antologia Luso-Brasileira</i> , de Wágner Ribeiro, Editora FTD, São Paulo, p. 240	61
O DEUS ÚNICO, Érico Veríssimo, <i>As Aventuras de Tibicuera</i> — Editora Globo, Porto Alegre 1963, pp. 37 e 38	66
MORENINHA, Bruno Seara, <i>Flôres e Frutos</i> — Apud <i>Panorama da Poesia Brasileira</i> , vol. II, Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro 1959, pp. 181 e 182	71
MINHA RUA, Virgílio Moojen de Oliveira, <i>Antologia dos Poetas Bissexto</i> , de Manuel Bandeira — Organização Simões, 2.ª edição, pp. 226 e 227	215
O CABOCLO, O PADRE E O ESTUDANTE, Luís da Câmara Cascudo, <i>Contos Tradicionais Brasileiros</i>	216
PRALAPRACA, Cassiano Ricardo, <i>Martim Cererê</i> — In <i>Poesias Completas</i> , Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, p. 118	216
TIRO AO ALVO, Teodoro de Moraes — Apud Cleófano de Oliveira, <i>Flor do Lácio</i> , Edição Saraiva, São Paulo 1961, p. 260	217
CHUVAS, Faria Neves Sobrinho, <i>Pôr-do-Sol</i> — Imprensa Industrial, Recife 1920, p. 15	217
SITUAÇÃO EMBARAÇOSA, Afrânio Peixoto, <i>Parábolas</i> — Companhia Editora Nacional, 2.ª edição, São Paulo 1943, p. 50	218
A OUTRA ESTÓRIA, Rachel de Queiroz — Apud Wágner Ribeiro, <i>Antologia Luso-Brasileira</i> , Editora FTD, São Paulo, pp. 257 e 258	218
O ÚLTIMO ANDAR, Cecília Meireles, <i>Ou Isto ou Aquilo</i> — Editora Giroflé S.A., São Paulo 1964	219

FONTE: (FERREIRA, 1971b, p. 221-222)

ÍNDICE DOS TEXTOS

A ELEGIA DOS SALGUEIROS — Augusto Meyer	69
A ESTRELA — Manuel Bandeira	21
A FLOR — José Mauro de Vasconcelos	212
A LÁGRIMA — Guerra Junqueiro	77
A MANDINGA — Menotti Del Picchia	35
AS POMBAS — Raimundo Correia	75
BARCOS DE PAPEL — Guilherme de Almeida	74
JUIZ DE PAZ — Carlos Drummond de Andrade	83
MARCHESE — Mário de Andrade	49
MOMENTO — Augusto Frederico Schmidt	216
NA BASE DO ANO 2000 — Mário de Moraes	43
NEGRO — Raul Bopp	60
O CASO DAS CAMAS — Fernando Sabino	27
O CONTRATO — Machado de Assis	61
O PAGADOR DE PROMESSAS — Alfredo Dias Gomes	11
O RIO DA MINHA ALDEIA — Fernando Pessoa	217
PAI JOÃO — Jorge de Lima	55
PANACEIA INDÍGENA — Stanislaw Ponte Preta	211
PARA MARIA DA GRAÇA — Paulo Mendes Campos	218
SONETO DA FIDELIDADE — Vinícius de Moraes	214
UM HOMEM DE CONSCIÊNCIA — Monteiro Lobato	215
UM SORRISO — Manuel Bandeira	212
UM "VIRA-LATA" — Ciro dos Anjos	216

FONTE: (FERREIRA, 1971d, p. 221)

ÍNDICE DOS TEXTOS

O CEGO E O DINHEIRO ENTERRADO — Luís da Câmara Cascudo	11
O TESOURO DO MUJIQUE — Humberto de Campos	15
MULINHA — Carlos Drummond de Andrade	17
UMA MARAVILHA ANDAR DE AVIÃO — Alberto Deodato	23
CIDADEZINHA DO INTERIOR — Cassiano Ricardo	29
MACACOS ME MORDAM — Fernando Sabino	34
NA MINHA RUA... — Mário Quintana	42
O MENINO DOENTE — Manuel Bandeira	46
UM PÉ DE MILHO — Rubem Braga	48
MEU CAJUÍFERO — Humberto de Campos	53
BALÃOZINHOS — Manuel Bandeira	55
O PASSEIO DO GUEDES — Artur de Azevedo	60
VELHAS ÁRVORES — Olavo Bilac	67
A ÁRVORE — Augusto Frederico Schmidt	70
BALEIA — Graciliano Ramos	72
AZEVICHE — Gilberto de Alencar	77
SÃO FRANCISCO — Vinícius de Moraes	80
UMA CONFUSÃO DAS GRANDES — Viriato Correa	85
TIO RICARDO — Lúcia Benedetti	90
AMIGOS DA ONÇA — Petrarca Maranhão	94
O POMBO ENIGMÁTICO — Paulo Mendes Campos	97
OU ISTO OU AQUILO — Cecília Meireles	98
DIPLOMA — Carlos Drummond de Andrade	99
CAPITÃO DE LONGO CURSO — Murilo Araújo	101
SILÊNCIO NA CONSTRUÇÃO — Aníbal M. Machado	102
A UM PASSARINHO — Vinícius de Moraes	102
JOÃO BALAIÓ — Gilberto Amado	103
CANTIGAS — Jorge de Lima	104
ESSA, NÃO! — Luís da Câmara Cascudo	143

FONTE: (FERREIRA, 1974a, p. 286)

ÍNDICE DOS TEXTOS

FOI O ZÉ — Nestor de Holanda	11
O TREM DE FERRO — Catulo da Paixão Cearense	21
APOLOGO DAS ÁRVORES — Pe. Antônio Vieira	28
A GUERRA DOS PASSARINHOS — Lúcia Benedetti	35
ENCHENTE — Jorge de Lima	38
CHEIA — José Lins do Rego	44
A OUTRA ESTÓRIA — Rachel de Queiroz	46
UMA CAÇADA — Monteiro Lobato	52
PROFUNDAMENTE — Manuel Bandeira	55
UM ILUSTRE MENTIROSO — Josué Montello ..	63
MARTIM CERERÊ, JOGADOR DE FUTEBOL — Cassiano Ricardo	70
AJUSTE DE CONTAS — Humberto de Campos ..	76
OS POBRES — Olavo Bilac	84
O BICHO — Manuel Bandeira	89
ARTES DO ZEZE — José Mauro de Vasconcelos ..	90
POEMA DE CIRCUNSTÂNCIA — Mário Quintana	96
AS PILULAS — Artur Azevedo	102
A FLOR E A FONTE — Vicente de Carvalho ..	110
BARCAROLA — Olegário Mariano	116
O DEUS ÚNICO — Érico Veríssimo	118
SIMPLICIDADE, FELICIDADE — Guilherme de Almeida	125
O DESEJO DE QUITÉRIA — José Condé	126
AS DUAS VELHINHAS — Cecília Meireles	127
SITUAÇÃO EMBARAÇOSA — Afrânio Peixoto ..	128
HISTÓRIA — Raul Bopp	129
CHUI COMANDA O TRÁFEGO — Aníbal M. Machado	131
MINHA RUA — Virgílio Moojen de Oliveira ..	132
DESPOVOAMENTO — João Guimarães Rosa ..	133

FONTE: (FERREIRA, 1974b, p. 254)

ÍNDICE DOS TEXTOS

A BOMBA ATÔMICA — Vinícius de Moraes ..	20
A ELEGIA DOS SALGUEIROS — Augusto Meyer ..	101
A ESTRELA — Manuel Bandeira	33
A GAITA DE JOÃO GRILO — Ariano Suassuna ..	9
A MANDINGA — Menotti Del Picchia	86
APRENDIZAGEM AMARGA — Thiago de Mello ..	141
AS POMBAS — Raimundo Correa	107
ATAQUE A PILAR — José Lins do Rego	78
BARCOS DE PAPEL — Guilherme de Almeida ..	108
C'EST LA GUERRE — Carlos Heitor Cony	120
ESTRELA-DO-MAR — Marino Pinto e Paulo Soledade	89
JOSIAS — Rachel de Queiroz	61
JUIZ DE PAZ — Carlos Drummond de Andrade ..	126
MANHÃ DE SOL — João Guimarães Rosa	133
MOÇA TOMANDO CAFÉ — Cassiano Ricardo ..	36
NA BASE DO ANO 2000 — Mário de Moraes ..	46
NOITE — Fernando Sabino	93
O ANJO DA NOITE — Cecília Meireles	38
O CASO DAS CAMAS — Fernando Sabino	93
O MÉDICO DO "GAIOLA" — Viriato Correa ..	90
O PAGADOR DE PROMESSAS — Alfredo Dias Gomes	109
OS TRABALHOS DO MUNDO — Dante Milano	138
PARA MARIA DA GRAÇA — Paulo Mendes Campos	141
PELO VÓO DE DEUS QUERO ME GUIAR — Jorge de Lima	141
POEMA DAS REFORMAS — Cláudio Muriilo ..	136
PROVA FALSA — Stanislaw Ponte Preta	137
RONDÓ PRA VOCÊ — Mário de Andrade	73
UM HOMEM DE CONSCIÊNCIA — Monteiro Lobato	119

FONTE: (FERREIRA, 1974d, p. 254)

ANEXO 2 - ÍNDICES GRAMATICAIS DAS EDIÇÕES DE 1971 E 1974

ÍNDICE GRAMATICAL

Acentuação gráfica	86
Adjetivo	109
Adjuntos adverbiais	251
Advérbio	208
Artigo	107
Concordância nominal	159
Correspondência	215
Divisão silábica	80
Elementos do verbo	168
Flexão	113
Flexão de gênero	121
Flexão de grau	127
Flexão de número	115
Formas derivadas do infinitivo	184
Formas derivadas do presente	175
Formas derivadas do pretérito	181
Formas primitivas e derivadas	171
Frase, oração, período	222
Graus do adjetivo	131
Graus do advérbio	213
Notações léxicas	83
Numeral	136
Oração sem sujeito	239
Predicado	242
Predicado verbal e nominal	244
Predicativo do sujeito	247
Pronome	144
Pronomes demonstrativos	152
Pronomes pessoais de tratamento	148
Pronomes indefinidos	154

FONTE: (FERREIRA, 1971a, p. 269)

ÍNDICE GRAMATICAL

Acento diferencial	8
Acentuação gráfica das palavras	7
Agente da Passiva	191
Apóstrofe	199
Colocação pronominal	152
Combinação	99
Conjunção	112
Contração	99
Correspondência	169
Crase	104
Curiosidades verbais	167
Interjeição	117
Objeto direto preposicionado	187
Objeto (direto e indireto)	183
Palavras ou expressões denotativas	119
Período composto	204
Período composto por coordenação	209
Período composto por subordinação	208
Pontuação	88
Predicação verbal	177
Preposição	95
Pronome relativo	161
Quadro Geral das Classes de Palavras	120
Significação das palavras	156
Verbo (tempos compostos)	123
Verbos irregulares	127
Vozes do verbo	146

FONTE: (FERREIRA, 1971b, p. 223)

INDICE GRAMATICAL

Composição	165
Considerações finais (sobre análise)	115
Consoantes	148
Convites	119
Encontros vocálicos	137
Figuras de linguagem	171
Figuras de linguagem (continuação)	177
Figuras de linguagem (continuação)	185
Fonética descritiva	123
Formação de palavras	151
Orações reduzidas	111
Orações subordinadas substantivas	91
Orações subordinadas substantivas (continuação)	101
Quadro de classificação das consoantes	148
Quadro de classificação das vogais	135
Quadro geral do aparelho fonador	127
Vícios de linguagem	195
Vícios de linguagem (continuação)	199
Vogais	129

FONTE: (FERREIRA, 1971d, p. 222)

Acentuação gráfica	123
Adjetivo	146
Adjuntos adnominais	259
Adjuntos adverbiais	277
Advérbio	236
Artigo	144
Concordância nominal	192
Correspondência	242
Divisão silábica	117
Elementos do verbo	199
Flexão	150
Flexão de gênero	157
Flexão de grau	162
Flexão de número	152
Formas derivadas do infinitivo	215
Formas derivadas do presente	206
Formas derivadas do pretérito	212
Formas primitivas e derivadas	202
Frase, oração, período	248
Graus do adjetivo	166
Notações léxicas	120
Numeral	171
Oração sem sujeito	265
Predicado	268
Predicado verbal e nominal	270
Predicativo do sujeito	273
Pronome	177
Pronomes demonstrativos	186
Pronomes indefinidos	188
Pronomes de tratamento	181
Pronomes possessivos	183
Pronomes substantivos e adjetivos	191
Sílaba	107
Substantivo	132
Substantivos coletivos	136
Substantivos próprios e comuns	134
Substantivos simples e compostos	139
Sujeito	253
Sujeito indeterminado	262
Tonicidade	111
Usos das iniciais maiúsculas	142
Verbo	195
Verbos auxiliares	224
Vocativo	281

FONTE: (FERREIRA, 1974a, p. 287)

ÍNDICE GRAMATICAL

Acentuação gráfica	137
Agente da passiva	234
Aposto	239
Colocação pronominal	208
Combinação e contração	162
Conjunção	245
Correspondência	212
Crase	168
Interjeição	176
Objeto direto e indireto	226
Objeto direto preposicionado	230
Período composto	244
Período composto por coordenação e subordinação	249
Pontuação	151
Predicação verbal	220
Preposição	158
Significação das palavras	146
Verbos (formas compostas)	179
Verbos irregulares	183
Vozes do verbo	202

FONTE: (FERREIRA, 1974b, p. 255)

ÍNDICE GRAMATICAL

Composição	211
Consoantes	188
Encontros vocálicos	182
Figuras de linguagem	217
Figuras de linguagem (continuação)	223
Figuras de linguagem (continuação)	231
Fonética descritiva	167
Formação de palavras	197
Orações reduzidas	162
Orações subordinadas substantivas	147
Orações subordinadas substantivas (continuação) ..	155
Quadro de classificação das consoantes	193
Quadro de classificação das vogais	179
Quadro geral do aparelho fonador	171
Vícios de linguagem	240
Vícios de linguagem (continuação)	244
Vogais	173

FONTE: (FERREIRA, 1974d, p. 255)

ANEXO 3 – TEXTOS SOBRE LÍNGUA PORTUGUESA LOCALIZADOS EM REVISTAS PEDAGÓGICAS

	Textos sobre Língua Portuguesa - Revista Educação	
Ano, número, pág.	Título	Autoria
1973, nº 7, p. 67-74	Vamos conjugar o verbo fazer...	Celso Kelly
1973, nº 8, p. 52-58	Comunicação e expressão em Língua Portuguesa em face da reforma - 1º grau.	Magdala L. Bacha
1973, nº8, p. 3-7	O laboratório de línguas	Oneyr Baranda
1973, nº8, p. 19-25	O livro como forma de comunicação	João Ferreira
1973, nº8, p. 98-102	Contribuição para uma onomasiologia para o Português do Brasil	Ermínio Rodrigues
1974, nº 11, p. 18-28	Estudo da Língua	Alaíde de Oliveira
1975, nº 18, p. 3-8	No ensino de português que objetivos lecionar?	Renira de Moura Lima
1976, nº 19, p. 2-11	Aspectos da aquisição da Linguagem	Jürgen Heye
1976, nº 26, p. 39-48	Atividades para 1º e 2 graus em língua materna	Balina Bello Lima
1976, nº 26, p. 49-53	O ensino de Língua Portuguesa	Sílvio Elia

	Textos sobre Língua Portuguesa - RBEP	
Ano, número, pág.	Título	Autoria
1976, nº 138, p. 218-223	Que sabemos sobre livro didático	Francisco Albuquerque
1977, nº 141, p. 43	Língua Portuguesa: afinal que língua é essa?	Flávia Lobo
1971, nº 123, p. 59	Implantação do ensino de 1º grau	Silva